



Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur européen

Nadine Rombert Trigo

► To cite this version:

Nadine Rombert Trigo. Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur européen. Sciences de l'Homme et Société. Université du Sud Toulon Var, 2009. Français. <tel-00493212>

HAL Id: tel-00493212

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00493212>

Submitted on 18 Jun 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DU SUD TOULON-VAR

N° attribué par la bibliothèque

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

THESE DE DOCTORAT

Pour obtenir le grade de :

Docteur de l'Université du Sud Toulon-Var

Discipline : Sciences de l'information et de la communication

Présentée et soutenue publiquement par :

Mme Nadine TRIGO

Le 27 novembre 2009

**Titre : Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement
supérieur européen**

Sous la direction de M. Bruno RAVAZ, Maître de Conférences HDR

Jury :

Rapporteurs : M. Anthony J. DeNAPOLI, Nova Southeastern University

Mme. Kerstin NORÉN, Karlstad University

Suffragants : M. Philippe DUMAS : Professeur des Universités, Université
du Sud Toulon Var

M. Bruno RAVAZ, Maître de Conférences HDR, Université
du Sud Toulon Var

Résumé

Cette thèse explore l'influence de l'internationalisation de l'enseignement supérieur européen dans la construction d'une Université «contingente». En partant de l'analyse de Richard Bagnall¹ – qui identifie une «tendance des universités à mieux répondre aux exigences et aux attentes immédiates de ceux qu'elles servent, à mieux répondre aux préférences expresses de leurs marchés respectifs, à mieux répondre au désir collectif et individuel, à dépendre plus directement des contextes culturels dans lesquels elles s'insèrent», cette étude essaie de présenter une approche critique du rôle de l'internationalisation en tant que moteur et conséquence de cette situation de dépendance quelque peu nouvelle que semble vivre l'Université actuellement. Le cadre de Bagnall est élargi pour inclure l'examen de Bill Reading qui constate l'université en ruines (*University in Ruins*²) et la possibilité de développer une « nouvelle idée » de l'Université par le biais d'une approche «éthique» différente de l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

¹ BAGNALL Richard *The Contingent University: an ethical critique*, Educational Philosophy and Theory, Vol. 34, n° 1, 2002, pages 77-90

² READING B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

La recherche analyse les différentes définitions de l'internationalisation dans le contexte de l'enseignement supérieur. De plus, à travers le rapport de l'enquête menée en 2005 par l'AIU (*2005 IAU Global Survey*³), elle essaie de comprendre les différentes motivations (raisons d'être) présentées par les établissements d'enseignement supérieur (EES) pour développer des politiques/stratégies internationales. Ces différentes approches de l'internationalisation sont considérées dans le contexte de la mondialisation et de l'eupéanisation en ce qui concerne les politiques d'enseignement supérieur. À cet égard, l'échec du «processus de Bologne» en tant que quasi «politique européenne commune pour l'enseignement supérieur» assume une importance primordiale pour expliquer à quel point l'université européenne est devenue contingente.

La thèse commence par identifier quatre tendances principales dans l'enseignement supérieur (la mondialisation, l'internationalisation, la régionalisation et l'eupéanisation) afin de remettre en contexte l'aperçu historique de l'Université européenne et les différents idéaux qui l'ont structurée, mais aussi de comprendre le rôle de l'Université dans la société de la connaissance. La Commission européenne identifie clairement ⁴ le besoin «d'une communauté universitaire robuste et florissante» étant donné que «L'Europe a besoin d'excellence dans ses universités, pour optimiser les

³ *Internationalization of Higher Education : New Directions, New Challenges*, AIU, 2006

⁴ Commission des Communautés européennes COM (2003) 58 final, *Le rôle des universités dans l'Europe de la connaissance*

processus qui sous-tendent la société de la connaissance et pour atteindre l'objectif fixé par le Conseil européen de Lisbonne, à savoir, *devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale*. Le Conseil européen a admis ce besoin d'excellence en invitant à faire des systèmes européens d'enseignement et de formation une " référence de qualité mondiale " d'ici à 2010. » Le processus de Bologne est, sans aucun doute, un outil majeur de la construction d'un espace d'excellence compétitif de l'enseignement supérieur mais, dans les différents communiqués ministériels, il s'est davantage rapproché des idéaux d'excellence du marché dans sa quête de l'« attractivité internationale » de l'enseignement supérieur européen.

Cette étude conçoit le processus de Bologne principalement comme la politique d'internationalisation majeure au sein de l'enseignement supérieur européen. Dans ce contexte, il semble important de comprendre comment il a influencé les priorités institutionnelles à l'égard de l'internationalisation et comment celles-ci ont contribué à la création et au renforcement de l'« université contingente ».

Cette recherche conclut que, bien qu'elle ait fortement contribué au «fantôme de

l'illégitimité [qui] plane sur les universités du monde entier »⁵ en contribuant à interroger la raison d'être des universités et leurs principes suprêmes, mais aussi les principes fondamentaux, les raisons et la justification morale, l'internationalisation peut également, à travers une pratique plus éthique, contribuer au développement d'une «Nouvelle Idée » de l'Université.

Mots clés : internationalisation; enseignement supérieur ; globalisation ; processus de Bologne

⁵ Kiossev, Alexander, *The university between facts and Norms*, présentation non publiée, Sofia, 1999

Utopia and dystopia in the internationalization of European higher education

Abstract

This dissertation explores the influence of internationalization of European higher education in building a “contingent” University. Using the analysis of Richard Bagnall⁶ who identifies a “trend for universities to become more responsive to the demands and immediate expectations of those whom they serve, more responsive to the express preferences of their respective markets, more responsive to individual and collective desire, more directly contingent upon the cultural contexts in which they are situated”, this study tries to present a critical approach to the role of internationalization as both a driving force and a consequence of this somewhat new situation of dependency the University seems to be going through. Bagnall’s framework is extended to include Bill Reading’s review of the “University in Ruins”⁷ and the possibility of developing a “new idea” of the University through a different, “ethical”, approach to the internationalization of higher education.

⁶ Bagnall, Richard “The Contingent University: an ethical critique”, *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 34, nº 1, 2002, pages 77-90

⁷ Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

The research analyses the different definitions of internationalization in the context of higher education and, through the 2005 IAU Global Survey Report⁸ tries to understand the different motivations (rationales) presented by Higher Education Institutions (HEIs) to develop international policies / strategies. These different approaches to internationalization are seen in the context of globalization and europeanization as far as higher education policies are concerned and, in this respect, the breakdown of the “Bologna Process” as a quasi “common European policy for higher education”, assumes paramount importance in explaining how contingent the European university has become.

The dissertation starts by identifying four main trends in higher education (Globalization, Internationalization, Regionalization and Europeanization) so as to contextualize the historical overview of the European University and the different ideals that have structured it, to understand the role played today by the University in the so called knowledge society. The European Commission clearly identifies⁹ the need for a “healthy and flourishing university world” as “Europe needs excellence in its universities, to optimize the processes which underpin the knowledge society and meet the target, set out by the European Council in Lisbon, of becoming the most competitive and dynamic knowledge-

⁸ *Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges*, IAU, 2006

⁹ Commission of the European Communities COM (2003) 58 final, “The role of the universities in the Europe of knowledge”

based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion. The European Council in Barcelona recognized this need for excellence, in its call for European systems of education to become a “world reference” by 2012”. The Bologna Process is, without a doubt, a main tool in the construction of a competitive European higher education space of excellence but has, throughout the different ministerial communiqués, become closer to market ideals of excellence on its quest for the “international attractiveness” of European higher education.

The Bologna Process is seen throughout this study mainly as the major internationalization policy within the context of European Higher Education. Within this context it seemed important to understand how it has informed institutional priorities regarding internationalization and how these have contributed to the creation and strengthening of the “contingent university”.

This research concludes that, although internationalization has largely contributed to “the ghost of illegitimacy [that] has been roaming across the universities of the world”¹⁰ contributing to the questioning of universities’ *raison d’être* and of their ultimate principles, fundamentals, sufficient grounds and moral justification, it can also, through a more ethical practice, contribute to the

¹⁰ KIOSSEV Alexander, “The university between facts and Norms”, unpublished presentation, Sofia, 1999

development of a “New Idea” of University.

Key words: internationalization; higher education; globalization; Bologna process

Index

<i>Première partie : Théorie, méthode et présentation de l'étude</i>	<i>12</i>
Chapitre 1 – Introduction générale : mise en contexte	13
A - Théorie et présentation	13
B - Question de recherche.....	34
C - Cadre théorique	36
Chapitre 2 – Principaux concepts et tendances actuelles dans l'enseignement supérieur	45
D - Mondialisation, internationalisation et européanisation.....	45
E - La condition internationale de l'Université.....	50
F - Tendances dominantes dans le développement de l'enseignement supérieur de 1960 à 2000	66
Chapitre 3 – L'université européenne.....	81
G - La structure et la propagation des premières universités européennes	84
<i>Deuxième partie : l'étude – internationalisation et l'université «contingente»</i>	<i>120</i>
Chapitre 4 - L'internationalisation de l'enseignement supérieur européen	121
H - Facteurs exogènes et endogènes de promotion de l'internationalisation	154
Chapitre 5 Les universités virtuelles et l'internationalisation	172
I - Le contexte historique.....	173
J - Les universités virtuelles	186
Chapitre 6 - Le rôle de l'internationalisation et la formation de l'« université contingente ».....	209
K - L'université : une présentation d'idéaux.....	210
L - Quel genre d'universités souhaitons-nous ?	218
M - L'introduction de mesures pour favoriser la flexibilité transnationale	228
N - La question du classement de la qualité par rapport au besoin en solutions locales et à la connaissance financée au niveau local.....	231
O - Les intérêts commerciaux et industriels dans une économie mondiale.....	235
P - L'Union européenne et les intérêts liés à l'unité régionale	237

Q - Flexibilité : la tension entre l'éducation et la recherche	238
R - Les défis de la création d'une politique en matière d'enseignement supérieur et de recherche.....	240
S - Le besoin de gouvernance universitaire	242
Chapitre 7- L'internationalisation et la « nouvelle idée » d'université	243
T - La mondialisation et l'internationalisation : quel lien les unit ?	265
U - Vers une pratique éthique	278
Chapitre 8 - Conclusions	285
Bibliographie.....	294

Première partie : Théorie, méthode et présentation de l'étude

Chapitre 1 – Introduction générale : mise en contexte

A - Théorie et présentation

L'enseignement supérieur connaît un bouleversement historique. La demande en études postsecondaires est à son apogée, aussi bien pour les étudiants dit traditionnels que non traditionnels ; les prestataires à but lucratif, proposant des certificats, deviennent la règle et non l'exception ; l'enseignement à distance prolifère dans les institutions de tous types et l'enseignement supérieur devient un commerce qui traverse les frontières politiques et géographiques.

Il a souvent été dit que l'enseignement supérieur a pour but d'aider les étudiants à acquérir les compétences nécessaires à l'obtention d'un emploi et à devenir ainsi des membres productifs de la société. Même si l'embauche est l'un des objectifs premiers de l'enseignement supérieur, il n'est certainement pas le plus important.

En 1854, John Henry Newman décrivait l'Université comme « l'endroit où un millier d'écoles confluent ; où l'intellect peut se laisser aller et spéculer en

toute sécurité, certain de rencontrer son égal dans telle ou telle activité antagoniste et son juge au tribunal de la vérité ». Newman, pour qui l'Université était « le lieu où l'investigation est menée encore plus loin et où les découvertes sont vérifiées et perfectionnées, [...] et où l'erreur est démasquée par l'affrontement des esprits et des savoirs », considérait que l'enseignement universitaire avait pour but le « simple culte de l'intellect [...], et pour objet, l'excellence intellectuelle ». Newman voyait l'excellence intellectuelle comme un bien en soi, sans aucune autre justification. Il ne voulait pas dire par là que l'excellence intellectuelle n'avait aucune utilité. Il insistait sur le fait qu' « il n'y a rien de plus absurde que de négliger dans l'enseignement ces sujets qui sont nécessaires à un appel [d'un étudiant] futur. » ¹¹

À partir de 1945, l'enseignement supérieur suit la trajectoire de l'expansion massive à laquelle ont contribué « le déclin mondial dans l'agriculture, changeant les structures de l'emploi, le boom économique de l'après-guerre et, au Sud, le besoin de former les prestataires locaux après la décolonisation ».

¹¹ NEWMAN John Henry. *The Idea of a University* [en ligne]. Newman Reader. The National Institute for Newman Studies [mise à jour septembre 2001]. Format html. Disponible sur : <http://www.newmanreader.org/works/idea/index.html>

Au cours des décennies qui suivirent, le système universitaire fut confronté à une augmentation considérable de l'interaction avec la société en général. À partir du début des années soixante, la massification modifia les relations entre l'enseignement supérieur, d'une part, la société et l'économie, d'autre part. Comme Scott¹² le souligne : « Les politiciens croient, à tort ou à raison, que l'investissement dans l'enseignement supérieur peut se traduire en avantage économique, une croyance soutenue par les théories de la société post-industrielle qui suggèrent que la *connaissance* est devenue la principale ressource des économies avancées. »

Avec son expansion et l'augmentation de son budget respectif, l'enseignement supérieur n'est plus associé à un petit nombre de privilégiés, mais à la politique économique nationale générale. Selon Denman (2000), il existe actuellement dans le monde au moins 8 022 universités et 7 182 établissements d'enseignement supérieur. Le nombre d'étudiants est passé de 51 millions, en 1980, à 82 millions, en 1995. Dans les pays fortement industrialisés, près de 50 % des 18-23 ans sont inscrits dans plusieurs types

¹² SCOTT Peter. *Massification, internationalization and Globalization. The globalization of higher Education* / ed. by Peter SCOTT. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1998, p. 110

d'enseignement supérieur.¹³ Avec un système de masse de ce genre et les vastes sommes d'argent public impliquées, les sociétés ne peuvent plus traiter les universités comme des « tours d'ivoire » isolées. Le corps étudiant est à présent bien plus diversifié et la plupart des étudiants ne poursuivent des études universitaires que dans le but de trouver un emploi bien rémunéré après l'obtention de leur diplôme.

Il existe une recrudescence de la pression exercée sur l'enseignement supérieur pour développer la relation entre l'académie et la performance économique. Comme Barr le précise : « Dans le passé, l'enseignement supérieur existait pour poursuivre la connaissance pour “ la connaissance ” et était principalement un bien de consommation pour l'élite intellectuelle de la classe moyenne. Il n'avait d'importance ni pour les opportunités en matière de revenus, ni pour la performance économique nationale. Cette époque rappelle à bon nombre de personnes une époque idyllique. Mais cette époque est terminée. L'enseignement supérieur a toujours ces objectifs mais ils ne sont plus *les seuls* ; il présente un intérêt tant sur le plan personnel que national,

¹³ SADLACK J. *Globalization and concurrent challenges for higher education. The globalization of higher Education* / ed. by Peter SCOTT. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1998, p. 100-107

pour la performance économique.»¹⁴ Par conséquent, les établissements d'enseignement supérieur sont utilisés pour mettre en œuvre cette politique gouvernementale. Plus loin, dans le monde des affaires et des technologies, les discours mettent l'accent sur l'enseignement supérieur comme un élément clé de la stratégie vers une économie de la connaissance.

Après ce chemin de massification et d'instrumentalisation, on trouve la marchandisation de l'enseignement supérieur. Les universités traditionnelles ne sont plus les prestataires exclusifs, ni même dominants, de l'enseignement. De nouveaux types d'institutions émergent pour répondre aux besoins des nouveaux étudiants, qui doivent recevoir un enseignement plus efficace et dans des formations qui se rapprochent davantage du monde du travail¹⁵.

L'univers parallèle de la formation des sociétés à but lucratif est entré dans l'arène de l'enseignement supérieur en proposant un enseignement et une

¹⁴ BARR Nicholas. *Financing Higher Education : Comparing the Options* [en ligne]. London School of Economics and Political Science. [10 Juin 2003].p.2. Format PDF. Disponible sur : http://econ.lse.ac.uk/staff/nb/barr_HE_option030610.pdf

¹⁵ CHAN Wendy W.Y. International Cooperation in Higher Education: Theory and Practice. *Journal of Studies in International Education*, 2004, Vol. 8, No. 1, p.32-55

formation dans des technologies plus avancées et, plus que jamais, en fonctionnant en dehors du système officiel de reconnaissance et d'accréditation des cursus universitaires. En l'an 2000, les sociétés mondiales des technologies de l'information « ont certifié » 1,6 million d'étudiants dans le monde ; Cisco a fourni une formation certifiée à 400 000 étudiants, dans 150 pays (Perkinson, 2004). L'un des acteurs à but lucratif les plus importants dans l'enseignement supérieur, Apollo Group, opérateur de la *University of Phoenix* compte, rien que dans cette université, 201 381 étudiants inscrits, parmi lesquels 99 457 fréquentent le campus en ligne de l'université.¹⁶

En 1997, les universités « traditionnelles » américaines ont enregistré une baisse de 11 % dans le nombre de licences en commerce, alors que le nombre d'étudiants inscrits dans de tels programmes au sein d'institutions à but lucratif a augmenté de près de 180 %¹⁷.

¹⁶ <http://www.phoenix.edu/mediarelations/index.aspx>

¹⁷ O'MEARA KerryAnn. The Impact of Consumerism, Capitalism and Competition. International Higher Education [en ligne]. Number 22, winter 2001. P. 5-7. Format PDF. Disponible sur: http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/ihe_pdf/ihe22.pdf

La concurrence à but lucratif est probablement l'aspect le plus visible de la marchandisation de l'enseignement supérieur, mais il n'est certainement pas le seul. À partir du début des années quatre-vingt-dix, bien que fortement dépendant du financement de l'État, l'enseignement supérieur est passé d'un « service public conduit par des professionnels à un service mené par le marché et rempli d'acheteurs et de consommateurs »¹⁸. Avec les réductions budgétaires des gouvernements dans la plupart des pays industrialisés, les universités se sont retrouvées de plus en plus dépendantes des forces commerciales et des frais de scolarité pour survivre. D'après Rhoades, cela a conduit au développement d'un mouvement vers un « modèle d'enseignement supérieur américain basé sur le commerce »¹⁹. Les idéologies commerciales et le choix des consommateurs ont été introduits dans l'enseignement supérieur et ont reçu un pouvoir statutaire par le biais de la « poursuite des trois " E " - économie, efficience et efficacité »²⁰.

¹⁸ CHAN Wendy W.Y. International Cooperation in Higher Education: Theory and Practice. *Journal of Studies in International Education*, 2004, Vol. 8, No. 1, p.32-55

¹⁹ RHOADES Gary. Market Models, Managerial Institutions, and Managed Professionals. *International Higher Education* [en ligne]. Number 13, Fall 1998. Format html. Disponible sur: http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News13/text2.html

²⁰ David Farnham, 1993, cité par CHAN Wendy W.Y. International Cooperation in Higher Education: Theory and Practice. *Journal of Studies in International Education*, 2004, Vol. 8, No. 1, p.32-55

Dans cet environnement commercial, Bush décrit les universités comme des « organisations sauvages » qui « luttent pour survivre [et dont] leur existence n'est pas garantie, certaines cessant même d'exister » La sphère économique affronte l'augmentation du phénomène de la commodification de l'enseignement supérieur (qui considère l'enseignement comme un produit commercialisable et les étudiants comme des consommateurs/clients). Les intérêts de l'entreprise jouent un rôle puissant dans la détermination des buts de l'enseignement supérieur. Il existe une préoccupation plus explicite avec les universités qui produisent de nouveaux employés et les valeurs de la société de consommation sont désormais scellées dans les relations pédagogiques.²¹

Les universités sont à présent des organisations qui suivent le marché et qui dispensent un enseignement supérieur « de l'offre », plus tourné vers les employeurs que vers les étudiants, orienté vers « la création de richesse » nationale, bien loin de leur préoccupation traditionnelle envers l'éducation libérale des étudiants²² (Livre blanc du Royaume-Uni, 1993). Comme le

²¹ BUSH Tony. Crisis or Crossroads? The Discipline of Educational Management in the Late 1990s. *Educational Management Administration & Leadership*. 1999, Vol.27, N° 3, p.239-252

²² Great Britain White Paper, *Realising our Potential*.1993

soutient Rhoades, ce modèle ne permet pas à l'enseignement supérieur de jouer un rôle pour relever les actuels défis économiques.²³ Un enseignement supérieur de l'offre est caractérisé par une réduction du soutien apporté à divers domaines académiques (langues étrangères, sciences humaines, sciences sociales, éducation, etc.), certains sans doute au cœur même d'une coopération efficace entre les pays ou au sein des blocs de commerce régional.

En essayant d'expliquer l'immersion irréparable de l'enseignement supérieur dans un « marché impitoyable », O'Meara²⁴ souligne trois aspects qui sont venus changer la façon dont l'enseignement supérieur « fait des affaires » - le consumérisme scolaire, le capitalisme et la concurrence à but lucratif :

« Les étudiants sont devenus des consommateurs et les établissements sont des vendeurs. La présence en cours et la participation sont de plus en plus volontaires, les heures de départ et d'arrivée sont

²³ RHOADES Gary. Market Models, Managerial Institutions, and Managed Professionals. International Higher Education [en ligne]. Number 13, Fall 1998. Format html. Disponible sur: http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News13/text2.html

²⁴ O'MEARA KerryAnn. The Impact of Consumerism, Capitalism and Competition. International Higher Education [en ligne]. Number 22, winter 2001. P. 5-7. Format PDF. Disponible sur: http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/ihe_pdf/ihe22.pdf

autodéterminées et la note de passage est l'attente d'un étudiant-consommateur. Maintenant plus que jamais, les étudiants croient que le principal bénéfice d'un enseignement universitaire est d'augmenter leur potentiel en matière de rémunération. »

Le consumérisme scolaire a émergé, selon Gumpert²⁵, après les décennies de massification de l'après Seconde Guerre mondiale et ses gains démocratiques qui l'accompagnent. Les intérêts des consommateurs ont été élevés à des considérations suprêmes dans la restructuration des programmes académiques et le remaniement des services académiques. Percevoir les « étudiants comme des consommateurs » est, selon Chait²⁶, le plus grand changement dans le paysage universitaire. « Les étudiants ne recherchent à présent pas uniquement la pertinence de l'éducation, mais aussi l'utilité et le choix. L'expérience totale importe presque tout autant, si ce n'est même plus, que l'expérience académique ». Les arts libéraux et l'enseignement des bases ne sont plus à la mode et ont été remplacés par une demande de retour sur investissements exprimée par les étudiants et leur famille, en plus

²⁵ GUMPERT Patricia J. Academic restructuring: Organizational change and institutional Imperatives. *Higher Education*. 2000, Vol. 39, p.67-91

²⁶ Harvard Gazette October 18, 2001 disponible sur : <http://www.news.harvard.edu/gazette/2001/10.18/11-education.html>

d'une variété d'extras, notamment des chambres de dernier cri et un accès haut débit à l'internet.

Ce que Chait décrit comme « la course aux armements en quête de confort et d'agrément », en plus d'une diminution du soutien de l'État, a fait de la diversité des sources de revenus un impératif. Les universités investissent à présent dans le marketing et la « gestion des inscriptions », des bureaux qui « commencent à vendre l'enseignement supérieur comme un produit et un service aux étudiants/parents que l'on considère comme des consommateurs et des clients. Les budgets marketing (brochures par courrier direct envoyé aux villes qui enregistrent un grand nombre d'étudiants, des *view books*, des recruteurs) augmentent tandis que les budgets des services (conseil, remédiation, détente) diminuent ». ²⁷ Cette tendance est aussi une conséquence de l'augmentation de la dépendance de l'Université des revenus des frais d'inscription et a également encouragé les facultés à être plus à l'écoute des besoins et de la demande de leurs « consommateurs »

²⁷ SLAUGHTER Sheila. Reflections on Students as Consumers and Students as Captive Markets: Complexities and Contradictions of Academic disponible sur: <http://www.aare.edu.au/01pap/sla01242.htm>

Les tendances grandissantes de la « souveraineté du consommateur » ont également contribué à accentuer l'ampleur du mouvement de la qualité académique qui attache beaucoup d'importance à la satisfaction du consommateur. Gumport précise :

« Alors que l'attention sur les préférences et les besoins des étudiants est loin d'être erronée en soi, c'est la *réduction* des étudiants à des consommateurs et la suprématie des intérêts présumés du consommateur dans la restructuration académique qui peuvent faire du tort à l'entreprise pédagogique. »²⁸

En outre, cette notion d'étudiant-consommateur incite les étudiants à se considérer comme des « consommateurs de services et non comme des membres d'une communauté »²⁹. En insistant sur l'université en tant que commerce de transactions académiques plutôt qu'en tant que communauté de chercheurs, d'enseignants et d'apprenants, cette conception des étudiants « réduit de façon drastique la richesse potentielle des relations entre

²⁸ GUMPORT Patricia J. Academic restructuring: Organizational change and institutional Imperatives. *Higher Education*. 2000, Vol. 39, p.80

²⁹ Readings, 1996, cité par GUMPORT Patricia J. Academic restructuring: Organizational change and institutional Imperatives. *Higher Education*. 2000, Vol. 39, p.80

enseignant et étudiant, des tendances au mentorat et au mécénat, et des liens noués entre étudiants »³⁰ .

En plus du consumérisme scolaire, le capitalisme académique est aussi une tendance à la hausse. On attend à présent des établissements d'enseignement supérieur bien plus que de simples résultats pédagogiques. En plus de fournir la preuve omniprésente que ses diplômés peuvent « penser logiquement, argumenter avec intelligence, écrire clairement, parler avec éloquence, travailler en collaboration et recevoir un salaire honorable », l'académie entrepreneuriale doit davantage s'engager dans le transfert de la technologie, la propriété des brevets et le licenciement technologique et commercial. En outre, les cours sont aussi à vendre, « les sociétés parrainent des cours dans lesquels les étudiants font des études de marché ou des travaux pour le client [...] ; les écoles universitaires de commerce ont des accords fermés avec les sociétés pour créer du matériel pédagogique pour

³⁰ GUMPORT Patricia J. Academic restructuring: Organizational change and institutional Imperatives. *Higher Education*. 2000, Vol. 39, p.80

l'enseignement et la formation des employés, donnant lieu à des MBA en ligne agréés »³¹.

Gumport résume ces tendances en les définissant comme étant la transformation de l'enseignement supérieur dans une sous-section de l'économie et son repositionnement comme une industrie, et non comme une institution sociale qui compte sur le discours commercial et les approches managériales pour être capable de réagir aux exigences économiques.

Traditionnellement, les établissements d'enseignement supérieur avaient le défi constant de suivre le rythme de l'évolution du savoir. Aujourd'hui, les universités doivent faire face à la fusion des considérations académiques avec les préoccupations politiques et économiques plus larges. Au cours des vingt-cinq dernières années, les connaissances universitaires ont été réorganisées selon une trajectoire utilitaire, en changeant l'idée légitime qui dominait à l'égard de l'enseignement supérieur [public / bien public]. En effet,

³¹ O'MEARA KerryAnn. The Impact of Consumerism, Capitalism and Competition. International Higher Education [en ligne]. Number 22, winter 2001. P. 5-7. Format PDF. Disponible sur: http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/ihe_pdf/ihe22.pdf

l'enseignement supérieur, jusque là perçu comme une institution sociale, était désormais considéré comme une industrie :

« En concevant l'enseignement supérieur comme une industrie, les universités et les collèges publics sont de plus en plus perçus comme un secteur de l'économie ; avec les sociétés et les commerces, la métaphore première est un modèle de production corporatif - pour produire et vendre des biens et des services, former une partie de la main-d'œuvre, faire avancer le développement économique et faire de la recherche. »³²

Sous cette perspective, les universités sont gérées sur des valeurs de raisonnement économique, en se centrant sur les réalités des forces du marché et l'urgence d'agir pour rester compétitif. L'augmentation de la concurrence, principalement de prestataires non traditionnels, a forcé les universités à mettre l'accent sur les résultats, à revêtir principalement des fonctions économiques et, en quelque sorte, à abandonner leur rôle traditionnel d'institution sociale. Gumport définit une institution sociale « comme une activité organisée qui se maintient, se reproduit ou s'adapte pour mettre en œuvre des valeurs qui ont largement été retenues et structurées avec précision

³² GUMPORT Patricia J. Academic restructuring: Organizational change and institutional Imperatives. *Higher Education*. 2000, Vol. 39, p.68

par la société » ; en citant Turner (1997), l'auteur poursuit son analyse en soulignant l'importance de l'évolution des institutions sociales comme relativement stables et conservatrices dans les normes, les structures et les valeurs générales des critères bon/mauvais pour le comportement.³³

En tant qu'institution sociale, l'université est chargée de développer l'apprentissage individuel et le capital humain. L'enseignement supérieur de l'après Seconde Guerre mondiale avait en plus la responsabilité d'élargir les opportunités individuelles, de promouvoir l'ascension sociale et le progrès social, mais aussi de consolider une classe moyenne.

De nouvelles réalités économiques reflétées dans l'augmentation de l'importance de la connaissance, l'impact confirmé de la mondialisation, de l'internationalisation et de l'augmentation de la concurrence, ainsi que la révolution continue des technologies de l'information et de la communication, et le déclin du financement public, ont contribué à modifier la perception de la

³³ GUMPORT Patricia J. Academic restructuring: Organizational change and institutional Imperatives. *Higher Education*. 2000, Vol. 39, p.73

société et ses attentes envers l'enseignement supérieur. Comme Barnett³⁴ le souligne, l'augmentation du champ de l'enseignement supérieur dans la société moderne participe du défi sociologique majeur auquel il doit faire face actuellement. Dans un système de masse qui affiche une participation de 30 % ou 40 % de la cohorte d'âge et d'importantes sommes d'argent public [encore] en jeu, la société exerce inéluctablement des pressions sur les universités à propos de leurs méthodes et du contenu de leur enseignement et de leur recherche.

Au même moment, il existe une demande croissante en enseignement supérieur en raison des changements démographiques et du mouvement pour l'apprentissage tout au long de la vie qui exerce une forte pression sur les universités pour qu'elles répondent aux besoins des nouveaux types d'apprenants. Selon Knight³⁵, « alors que la demande augmente, la capacité du secteur public à y satisfaire est mise en doute. On doit cela aux limitations

³⁴ BARNETT R. *The Idea of Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1990

³⁵ KNIGHT, Jane. Trade Talk: An Analysis of the Impact of Trade Liberalization and the General Agreement on Trade in Services on Higher Education. *Journal of Studies in International Education*. 2002, Vol.6, N° 3, p. 209-229

budgétaires, au changement du rôle du gouvernement et à l'augmentation de l'importance accordée à l'économie de marché et à la privatisation³⁶. »

Grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, l'enseignement supérieur est dispensé avec des outils différents, ce qui favorise l'émergence de nouveaux types de prestataires pour faire face à la hausse de la demande en enseignement supérieur.

Qu'il s'agisse de prestataires nouveaux ou traditionnels, tous traversent les frontières nationales d'une façon qui contribue également à la « révolution » qui se fait sentir aujourd'hui au sein de l'enseignement supérieur. Bien que la mobilité universitaire (des étudiants, des enseignants et des connaissances) ait depuis toujours fait partie de l'enseignement supérieur, on constate désormais quelques nuances. En effet, non seulement le nombre de personnes qui se déplacent a considérablement augmenté, mais on assiste aussi à un mouvement des programmes scolaires et des prestataires, qui traversent eux aussi les frontières nationales. Ce sont de plus en plus les bénéfices et les

³⁶ Dans le cadre de cet exposé, on entend par privatisation l'activité des prestataires non traditionnels à but lucratif.

raisons d'être économiques qui mènent une partie de l'offre transfrontalière et internationale³⁷.

Le marché de l'enseignement vaut, dans le monde, 2,2 billions de dollars ; on calcule que l'enseignement en ligne pèsera à lui seul 150 milliards vers 2025³⁸. De plus, la façon dont l'enseignement est perçu par la société contribue à la croissance progressive de « l'aspect commercial » de l'Université. L'enseignement n'est plus considéré « comme un ensemble de compétences, d'attitudes et de valeurs exigées pour la citoyenneté et la participation efficace dans la société moderne [...] ». Il est de plus en plus perçu comme un produit qu'un consommateur peut acheter pour construire un " ensemble de compétences " »³⁹. Sur le plan mondial, cette tendance est clairement amplifiée dans le débat sur l'Accord général sur le commerce des services (AGCS).

³⁷ KNIGHT, Jane. Trade Talk: An Analysis of the Impact of Trade Liberalization and the General Agreement on Trade in Services on Higher Education. *Journal of Studies in International Education*. 2002, Vol.6, N° 3, p. 209-229

³⁸ International Finance Corporation. 2004. Disponible sur [http://ifcln1.ifc.org/ifcext/che.nsf/AttachmentsByTitle/RonPerkinson_EdForum_GlobalTrends_Jan2004/\\$FILE/1](http://ifcln1.ifc.org/ifcext/che.nsf/AttachmentsByTitle/RonPerkinson_EdForum_GlobalTrends_Jan2004/$FILE/1)

³⁹ ALTBACH Philip G. Knowledge and Education as International Commodities: The Collapse of the Common Good. *International Higher Education* [en ligne]. Number 28, summer 2002. Format html. Disponible sur: http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News28/text001.htm

Cette perception de l'enseignement comme une formation a modifié la notion de ce que l'on attend des universités et, selon Maskell *et al*⁴⁰, cela est venu « les endommager, peut-être définitivement ». Il s'agit là probablement d'une vision radicale et alarmiste de l'enseignement supérieur aujourd'hui mais les changements qui surviennent au sein des systèmes d'enseignement supérieur sont définitivement en train de changer la structure, l'objet et la mission des établissements d'enseignement supérieur.

En changeant le fondement philosophique de l'enseignement supérieur sous la pression du marché, notamment d'une classe moyenne qui le regarde comme un bien de consommation basique et, donc, structurant de la société contemporaine, on le voit plutôt comme un enseignement de proximité pour satisfaire une demande qui, par des raisons familiales, sociales où d'autres, n'aime pas s'éloigner de son *terroir*. C'est pourquoi dans certains pays, comme dans l'Amérique Latine, on assiste à la démocratisation de l'enseignement supérieur avec l'ouverture publique d'universités municipales et régionales, où la question de la qualité du « produit » est à l'ordre du jour.

⁴⁰ MASKELL Duke, ROBINSON Ian. *The New Idea of a University*. Thorverton. Imprint Academic.2002. p.23

Sachant que la qualité de l'enseignement est essentiellement dépendante de la formation soutenue d'enseignants hautement qualifiés, on doute qu'il y en ait assez pour garantir un enseignement vraiment supérieur. Cependant, on sait bien que la qualité d'une institution d'enseignement supérieur ne dépend pas de la nature juridique de cette institution. Par là, la discussion sur l'université publique ou privé est une fausse question, car tout l'enseignement doit être dans sa nature un service public.

B - Question de recherche

L'article de Richard Bagnall, *The Contingent University: an ethical critique*⁴¹, qui souligne les changements qui surviennent dans la culture contemporaine, ainsi que leur impact et leur expression sur les universités et les systèmes d'enseignement supérieur, s'est avéré essentiel à la poursuite de cette recherche. La direction de la recherche a dans l'ensemble été fondée sur les questions et le cadre de Bagnall :

- ♦ Comment la pression exercée sur les principales universités pour virtualiser et internationaliser leur service a-t-elle contribué au développement de l'université contingente ?
- ♦ Quels sont les impacts éthiques de l'internationalisation de l'enseignement supérieur au sein du contexte institutionnel des universités européennes ?

Les questions suivantes ont servi de moteur à l'exploitation des points susmentionnés.

⁴¹ BAGNALL Richard G. *The Contingent University: an ethical critique*. Educational Philosophy and Theory. 2002. Volume 34 Issue. p. 77-90

1) Aperçu

- ♦ Quelles sont les répercussions de la mondialisation et de la virtualisation de la culture et des valeurs sur le discours de l'université - les croyances, les engagements, les compréhensions, les valeurs, les attentes et le langage qui caractérisent l'engagement de la société envers l'université ?

2) Contexte

- ♦ Comment l'internationalisation a-t-elle amoindri la légitimité institutionnelle de l'université ?
- ♦ Étant donné la tendance à contextualiser l'université et son programme dans des situations et des tâches de la vie particulière, les universités seront-elles capables de préserver leur fonctionnalité et leur utilité extrême ? En critiquant la même raison de rationalité, subsisteront-elles, non en tant qu'institutions déraisonnables, mais en tant qu'institutions au-delà de la raison ?

3) Analyse

- ♦ Comment l'évolution du processus de Bologne a-t-elle contribué au développement de l'université contingente en Europe ?

- ♦ Quelles sont, d'après les établissements d'enseignement supérieur européens, les logiques clef de l'internationalisation ?
- ♦ L'internationalisation peut-elle jouer un rôle institutionnel différent dans le cadre actuel de la transformation de l'enseignement supérieur ?

C - Cadre théorique

Dans cette partie, nous abordons quelques suppositions de base concernant le cadre analytique sur lequel repose cette étude ; des suppositions qui sont au cœur de cette étude puisqu'elles ont influencé la façon dont cette recherche a été menée et ont laissé une « porte ouverte » à une (éventuelle) recherche future.

Comme nous l'avons évoqué auparavant, la critique éthique faite par Bagnall sur les développements actuels qui façonnent les universités et les systèmes d'enseignement supérieur constitue la base principale de cette étude. Le concept de l'université « post-historique », présenté par Bill Readings, s'est également avéré important dans l'analyse des tendances actuelles dans

l'enseignement supérieur. Readings perçoit l'université contemporaine comme une « institution en ruine », argumentant principalement contre des visions nostalgiques et rédemptrices de la renaissance de la citoyenneté ou de la raison comme étant centrale à l'objet de l'institution. Il établit une analogie entre les *universitaires* et les habitants d'une ville remplie de ruines de justification du passé et s'en sert pour soutenir ses affirmations les plus fortes. Dans le cadre d'un grand nombre de visions utopiques proposées dans le débat plus large sur la privatisation de l'université, Readings préconise ce qu'il appelle une évaluation « pragmatique » des conditions actuelles et une réponse qui a pour but de résister de façon raisonnable à la « foi des Lumières » et à la « nostalgie romantique »⁴².

En analysant le développement de l'université d'entreprise à travers le terme suprême de l'université – « l'excellence » –, révélant son vide fondamental et par conséquent une efficacité administrative, Readings apporte la preuve des effets transformatifs du capital mondial au sein et en dehors de l'université. Deux principaux antécédents historiques y sont décrits. Tout d'abord, l'université en tant qu'incarnation de la vision de Kant avec la raison au centre,

⁴² READINGS Bill. *The University in Ruins*. Cambridge, MA, and London. Harvard University Press. 1996. p. 19-20

puis comme une incarnation de la vision de Humboldt, en privilégiant la culture nationale. Traditionnellement, les universités dérivait du projet de « Construction de la nation » et y étaient inextricablement liées. Il était central au contrat social de l'après-guerre et se manifestait dans l'expansion de l'État providence et des institutions qui l'accompagnent, notamment l'université.

Selon Readings :

« L'université tient sa légitimité de la culture, qui nomme la synthèse de l'enseignement et de la recherche, du processus et du produit, de l'histoire et de la raison, de la philologie et de la critique, du savoir historique et de l'expérience esthétique, les institutions et l'individu [...] L'objet et le processus sont unis de façon organique et le lieu qui les unit est l'université, qui donne ainsi aux personnes une idée de l'État-nation à respecter et à l'État-nation, un peuple capable de vivre selon cette idée. »⁴³.

À cet égard, le développement des études culturelles fait l'objet d'un examen minutieux, suggérant que son existence est la preuve même de la mort de la culture nationale en général, et particulièrement une justification externe à l'institution universitaire, en particulier. Readings écrit : « Nous ne sommes plus exclus, non parce que nous sommes venus à bout du racisme, du sexisme et de la différence de classe. Il n'en est manifestement pas terminé.

⁴³ READINGS Bill. *The University in Ruins*. Cambridge, MA, and London. Harvard University Press. 1996. p.65

Nous ne sommes désormais plus exclus car, dans le sens fort du terme que les idéalistes lui ont donné, il n'y a plus aucune culture de laquelle nous puissions l'être »⁴⁴.

Cette affirmation est caractéristique de l'argument plus vaste de Readings ; il veut nous montrer que les sujets à propos desquels de nombreux intellectuels de gauche de l'académie luttent avec ardeur, des sujets basés sur la résistance à une hégémonie culturelle, ne sont simplement pas parvenus à avoir de l'importance dans un environnement où la culture « ne nomme plus un projet discursif avec à la fois une extension historique et une contemporanéité critique de laquelle nous puissions être exclus »⁴⁵. Reading reproche spécialement aux études culturelles d'apporter une fonction qui est en conflit direct avec la fonction que ses praticiens assument souvent. Ainsi, il dit : « Au lieu de représenter une menace, les analyses menées par les études culturelles risquent d'apporter de nouvelles opportunités commerciales au système »⁴⁶. La force et la dominance que Readings attribue au modèle de l'entreprise sont révélées dans ses caractérisations des intellectuels de gauche. Pour Readings,

⁴⁴ Ibid.p.103

⁴⁵ Ibid

⁴⁶ Ibid. 121

il ne peut y avoir de résistance politique efficace basée sur les modèles traditionnels car le discours administratif de l'excellence domine la base même de la valeur.

Pour résoudre le problème d'habiter dans une « institution en ruine », Readings donne un aperçu de son plan pour négocier le « discours d'excellence » de l'université d'entreprise en faisant appel à ce qu'il considère être une idée tout aussi creuse, mais préférable : « Je souhaiterais suggérer que nous reconnaissons que, avec le déclin de l'État-nation, l'université est devenue un système ouvert et flexible et que nous essayions de remplacer l'idée creuse d'excellence par le nom creux de pensée (159-160) ».

Readings s'efforce de distinguer « l'idée creuse d'excellence » et le « nom creux de pensée » en suggérant que c'est une connaissance de soi à propos du creux du « nom de pensée » qui la réhabilite et la rend plus honnête. Dans l'une de ses autres distinctions entre ces deux expressions, encore plus convaincante et pertinente, il suggère que « l'idée d'excellence » fonctionne

comme une « réponse », un moyen d'homogénéiser, de quantifier et de clore la question de la valeur, tandis que le « nom de pensée » fonctionne comme une « question »⁴⁷.

Ce mouvement reflète son objectif plus vaste de laisser la question de la valeur –et d'ailleurs les questions, en général – en suspens dans une université d'entreprise où la valeur représente plus un problème de prise en compte qu'un problème philosophique. Readings présente les choses en ces termes : « La question qui se pose à l'université n'est donc pas de savoir comment faire de l'institution un refuge de la pensée, mais de comment penser à une institution dont le développement a tendance à faire de la pensée une chose de plus en plus difficile et de moins en moins nécessaire».

Pour comprendre la seconde partie de la recommandation de Readings à l'égard du futur, il est nécessaire d'imaginer ce qu'il appelle « la communauté du dissensus ». Pour Readings, l'université de la Raison et l'université de la Culture représentent un problème dans le sens où elles attirent l'attention sur

⁴⁷ Ibid. p. 159-160

des justifications externes, des totalités communautaires sur lesquelles l'université se repose et qu'elle reproduit. En se centrant sur le dissensus, Readings invoque les défis de Derrida et de Lyotard pour idéaliser des situations de discours et des présomptions de transparence communicative. Il imagine une communauté qui ne présuppose pas un consensus, dans laquelle la question est surtout de savoir comment les « singularités » atteindront des « stabilisations » partiales (mais jamais fondamentales ou durables) qui devront prendre la place d'une communauté présumée et stable. Il écrit : « Dans l'horizon du dissensus, aucune réponse consensuelle ne peut éloigner le point d'interrogation soulevé par le lien social (l'existence de personnes et de langues différentes). Aucune communauté universelle ne peut incarner la réponse ; aucun consensus rationnel ne peut simplement décider de convenir de la réponse. »

L'argument de Readings essaie de changer l'énonciation de la question, en passant de « Comment pouvons-nous recentrer l'université autour de l'enseignement, de la culture et de la raison ? » à « Comment pouvons-nous imaginer une façon d'habiter une université qui ne dépend pas d'un centre ni d'une mission ? », reconnaissant ainsi le discours dominant de

l'administration. L'insistance de Readings sur une approche « pragmatique » se centre principalement sur la reconnaissance du discours dominant de l'université.⁴⁸

La question fondamentale que Readings pose, à savoir « Comment pouvons-nous réimaginer l'université, étant donné que son idée de culture a cessé d'avoir une fonction essentielle ? »⁴⁹, reconnaît sérieusement l'état actuel de l'université « en ruine », tout en posant la question difficile et toujours d'actualité qui est de savoir comment faire un travail intéressant et stimulant au milieu de ces ruines.

Il faut reconnaître que la métaphore « ruines » sur laquelle Readings bâtit son allégorie de l'université contemporaine est suffisamment polémique pour stimuler un débat sérieux sur la fonction sociale des universités. Au début, l'histoire nous le dit, on venait à l'académie grecque pour apprendre à penser, à raisonner, avec les maîtres, les philosophes, ceux qui avaient le

⁴⁸ Ibid. p. 175 - 187

⁴⁹ Ibid. p. 119

pouvoir du langage pour aider à comprendre le monde physique et à chercher des réponses à des interrogations métaphysiques. Dans ce temps fondateur, l'académie n'avait pas de murs, n'était pas conditionnée par un territoire. *Academeia* était, en rigueur, le jardin d'Academo près d'Athènes où l'on apprenait en plein air avec Platon.

Dans ce temps-ci, qui est le nôtre, des autoroutes électroniques doivent aider l'université à sortir de ses murs et à faire circuler la connaissance à la rencontre de ceux qui en ont besoin. L'enseignement à distance dûment certifié est un des moyens d'internationalisation de l'université, en faisant le chemin inverse : autrefois les étudiants circulaient pour rencontrer les maîtres et bénéficier de leurs connaissances, aujourd'hui et à l'avenir ce sont les maîtres, ce sont les connaissances qui circulent pour rencontrer les étudiants. La « déterritorialisation » de l'université peut éviter sa « ruine ».

Chapitre 2 – Principaux concepts et tendances actuelles dans l'enseignement supérieur

D - Mondialisation, internationalisation et européanisation

La mondialisation est un concept trompeur. En effet, il décrit un phénomène qui se produit depuis plus de 500 ans⁵⁰. Il est clair qu'il existe des différences significatives entre ce que nous appelons mondialisation aujourd'hui et la pratique des relations transfrontalières typiques d'un monde qui présente une séparation robuste entre les États-nations ; le monde avant l'internet et l'intégration de marchés financiers mondiaux. Le contact international s'est opéré aux frontières, aux points de passage et aux zones d'échange, sans passer par des institutions nationales centrales. Ce monde a disparu⁵¹

⁵⁰ WALLERSTEIN Immanuel. Globalization or the Age of Transition ? A Long-Term view of the Trajectory of the World System. *International Sociology*. 2000. Vol. 15, n° 2, p.249-265

⁵¹ MARGISON Simon. *Notes on globalization and higher education- With some reference to the case of Australia* [en ligne] March 2006. Format PDF. Disponible sur : <http://www.yorku.ca/yorkint/global/conference/canada/papers/Simon-Marginson.pdf>

La mondialisation contemporaine transforme le centre. David Held la définit comme « l'élargissement, l'approfondissement et l'accélération de l'interconnectivité du monde entier »⁵². Les flux transfrontaliers de personnes, d'argent, de communications, de messages, de connaissances, d'idées, de politiques et des cultures organisationnelles guident la mondialisation⁵³. Dans l'enseignement supérieur, les transformations mondiales se produisent différemment selon les pays et les localités. Certains effets transfrontaliers se ressentent directement sur les institutions au quotidien par le biais de transactions mondiales. D'autres sont modérés par la politique nationale ou les cultures académiques. Ces modèles de l'effet mondial direct/indirect varient en fonction de la nation, de la discipline et de l'époque⁵⁴.

Le terme « mondialisation » fait généralement référence à la perception que le monde a rétréci et est devenu un espace unique, en conséquence des effets de

⁵² HELD David. MCGREW Anthony. GOLDBLATT David. *Global Transformations : politics, economics and culture*. Stanford. Stanford University Press. 1999. P.2

⁵³ Cf. APPADURAI Arjun. *Modernity at Large : Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis. University of Minnesota Press. 1996

MARGINSON S. SAWIR E. Interrogating global flows in higher education. *Globalization, Societies and Education*. 2005. Vol.3, n°3. P. 281-310

⁵⁴ MARGINSON S. RHOADES G. Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education*, 2002. 43, pp. 281-309.

la communication et de la technologie ⁵⁵. On a en grande partie attribué le processus de transformation en un espace unique à la technologie, notamment à l'augmentation des communications grâce à elle, à la rapidité de se déplacer et voyager, ainsi qu'aux vastes mouvements ou flux de biens, de personnes, d'idées et de connaissances qui l'accompagnent.

La mondialisation peut ainsi être perçue comme le processus de transformation de plusieurs choses en une seule⁵⁶. Elle fait référence à l'intégration de nombreuses économies autrefois nationales en une seule économie planétaire, principalement par le biais du libre échange et la libre circulation de capitaux, mais également d'une certaine manière par une mobilité presque incontrôlée des personnes. Alors que l'internationalisation conserve l'État-nation comme unité de base, la mondialisation, quant à elle, conduit à un effacement effectif des frontières nationales pour des raisons économiques.

Phénomène empirique, la mondialisation s'est principalement ressentie comme

⁵⁵ CASTELLS Manuel. *The Rise of the Network Society*. Volume I. 2e éd. Malden. Blackwell Publishing. 2000

⁵⁶ DASGUPTA Samir. *The changing face of globalization*. New Delhi. Sage Publications India. 2004

une transformation structurelle du système économique mondial qui fonctionne dans des dialectes complexes avec une compression du temps et de l'espace, ainsi comme le résultat des avancées de la technologie et des communications. Sur le plan politique, la mondialisation joue un rôle majeur dans les questions de la souveraineté de l'État, de l'ordre mondial, des politiques extra-étatiques et des pratiques administratives. En des termes culturels, elle intervient de façon spectaculaire dans la (re)définition des identités et des conceptions personnelles, les lieux de rencontre humaine et d'échange, d'interprétations du monde, sans oublier le cadre de différentes sensibilités, créativité et réponses à l'expérience esthétique ⁵⁷. En raison de sa multidimensionalité et de la force chaotique de ses effets, la mondialisation dénote le « caractère indéterminé, indiscipliné et autopulsé des affaires mondiales : l'absence d'un centre, d'un bureau de contrôle, d'un conseil d'administration⁵⁸ ».

Néanmoins, il est important d'essayer de comprendre la nature et les forces de la mondialisation afin de saisir la diversité des discours qui peuvent en

⁵⁷ PAPASTEPHANOU M. Globalisation, Globalism and Cosmopolitanism as an Educational Ideal. *Educational Philosophy and Theory*. 2005. Vol. 37, n°4. p. 533-51

⁵⁸ BAUMAN Zygmunt. *Globalization : The Human Consequences*. New York. Columbia University Press. 1998.p.38

résulter. Plusieurs auteurs ont identifié toutes sortes de causes singulières expliquant la mondialisation. Rosenau soutient qu'il s'agit du résultat du progrès technologique et du développement rapide de la technologie des communications, en particulier. Gilpin mentionne des facteurs politiques.

Giddens perçoit la mondialisation comme un processus complexe conduit par un nombre de forces – « un processus dialectique car il ne provoque pas un ensemble généralisé de changements agissant dans une direction uniforme, mais consiste en des tendances mutuellement opposées. »⁵⁹ Robertson⁶⁰ ne caractérise pas ces tendances comme une interaction contradictoire entre la mondialisation et les forces mais plutôt comme étant « mutuellement opposées ». D'après cet auteur, il s'agit d'« un processus massif à deux niveaux qui implique une interpénétration de l'universalisation du particularisme et de la particularisation de l'universalisme ».⁶¹ On identifie

⁵⁹ GIDDENS Anthony. *The Consequences of Modernity*. Stanford. Stanford University Press. 1990. p. 64

⁶⁰ KING Anthony D. ed. *Culture, Globalization and the World-System: Contemporary Conditions for the Representation of Identity*. Basingstoke. Macmillan, 1991. P. 73

⁶¹ APPADURAI Arjun. *Modernity at Large : Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis. University of Minnesota Press. 1996

cette synthèse et interaction complexe des tendances à la globalisation et à la localisation par le terme « mondialocalisation⁶² ».

*« Au cours des deux dernières décennies, le domaine des échanges universitaires internationaux et des études à l'étranger est devenu un curieux hybride d'une discipline académique et d'une pratique professionnelle dont le discours est souvent caractérisé par la répétition des dogmes incontestés et l'utilisation de termes mal définis. »*⁶³

E - La condition internationale de l'Université

D'après Peter Scott⁶⁴, pour comprendre les défis que rencontre l'université en tant qu'institution dans la société d'aujourd'hui, il est nécessaire d'établir une distinction claire entre mondialisation et internationalisation. Avec cette dernière, les universités se sont toujours senties à l'aise, même si « l'origine internationale » de l'université est quelque chose qui ne doit pas être considéré

⁶² NdT : Traduction du néologisme *glocalization*, résultat de la fusion de *globalization* et *localization*.

⁶³ GRÜNZWEIG W. RINEHART N. International understanding and global interdependence: A philosophical inquiry. *International Educator*, Vol. 7, n° 4. 1998. p.41-48.

⁶⁴ SCOTT Peter.ed. *The Globalization of Higher Education*. Buckingham. The Society for Research into Higher Education and Open University Press. 1998

SCOTT Peter.ed. *Higher Education Reformed*. London. Falmer Press.2000

comme allant de soi. Teichler⁶⁵ (2004) considère « l'affirmation que l'enseignement supérieur s'internationalise ou doive s'internationaliser quelque peu surprenante car les universités ont longtemps été considérées comme l'une des institutions les plus internationales de la société ».

Teichler ⁶⁶souligne également que les connaissances gardées, produites et transmises sont souvent universelles. Cela signifie qu'elles ne sont pas systématiquement délimitées par les frontières nationales, même si l'organisation et l'utilisation des connaissances ont été étroitement associées au développement international et national de l'État-nation. L'enseignement supérieur a longtemps considéré souhaitable le rassemblement d'informations en provenance du monde entier. De la même façon, il a cherché à générer l'innovation à l'échelle mondiale. De plus, « la plupart des universitaires ont une haute opinion des valeurs cosmopolites ». Le milieu universitaire a toujours perçu la réputation et la communication transfrontalière comme un synonyme de qualité.

⁶⁵ TEICHLER U. The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education*. 2004.Vol. 48, n° 1. p.5-26.

⁶⁶ Ibid. p.8

D'après Peter Scott, la « condition internationale » de l'université médiévale que certains revendiquent n'est pas acceptable du fait que l'État-nation n'existait pas au Moyen-Âge. En tant qu'institution intellectuelle, l'université a toujours été caractérisée -du moins au sens rhétorique- par son internationalisme et a en tout temps été définie comme une institution internationale. Toutefois, cela ne signifie pas qu'elle ait émergé en tant que telle. « Les grandes idées des *studia generales* (sic) de l'Europe médiévale et d'étudiants errant de Bologne à Oxford en passant par Paris suggèrent que les universités ont, depuis leurs débuts, transcendé les frontières nationales »⁶⁷. Mais les frontières nationales n'existaient pas en tant que telles ; l'université a émergé dans un monde dans lequel les États-nations n'existaient pas encore. Pour cette raison, l'université médiévale ne pouvait pas être une institution internationale ; « elle partageait une notion archaïque de " l'universalisme " avec d'autres institutions de l'Europe médiévale » .

Nous pouvons donc conclure que l'université contemporaine est avant tout une création de l'État-nation et non de la civilisation médiévale. Toujours d'après Scott, c'est au cours de la période « entre la Renaissance et la Révolution

⁶⁷ SCOTT Peter.ed. *The Globalization of Higher Education*. Buckingham. The Society for Research into Higher Education and Open University Press. 1998. p.109

industrielle à venir, que l'université a revêtu la plupart de ses fonctions actuelles au service des besoins professionnels et des exigences idéologiques exprimés par les États-nations de l'Europe et, plus tard, du monde entier ». En conséquence, les universités se sont imposées, presque depuis leur émergence, comme des institutions nationales servant les intérêts de l'État-nation.

On ne peut séparer l'internationalisation de l'université en tant qu'institution des intérêts de l'État-nation ni de l'histoire de l'Empire, en particulier. Comme Peter Scott le souligne, l'un des premiers actes des colons puritains de la Nouvelle Angleterre fut de fonder le *Harvard College* en 1638, à l'instar des administrateurs des colonies espagnoles qui fondèrent les universités de Mexico et de Lima 70 ans auparavant.

Même au XX^e siècle, l'impérialisme et la modernisation allaient de pair. Au cours de la dernière phase du système colonial, des universités ont été créées par les pouvoirs métropolitains soit pour façonner les élites indigènes selon les cultures occidentales, soit pour reconnaître la maturité des sociétés colonisatrices.

Il est en quelque sorte possible de considérer l'« exportation » de l'enseignement supérieur dans les colonies comme la première forme d'internationalisation de l'université en tant qu'institution. La seconde forme, toujours selon Scott, « a découlé du prestige de la science " objective " à laquelle on associa l'université au cours du XIX^e siècle et plus spécialement du XX^e ». L'université a ainsi pu construire un nouveau genre d'internationalisme fondé sur la science.

D'ailleurs, cette seconde forme d'internationalisation dépendait totalement de l'État-nation. Comme Scott le fait remarquer, la science universelle était, « d'une façon malsaine, dépendante des dynamiques idéologiques et technologiques des rivalités entre les grandes puissances ». Cela est particulièrement visible à partir de 1945. Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'enseignement supérieur suit la trajectoire de l'expansion massive à laquelle ont contribué « le déclin mondial dans l'agriculture, changeant les structures de l'emploi, le boom économique de l'après-guerre et, au Sud, le besoin de former les prestataires locaux après la décolonisation »⁶⁸.

⁶⁸ Deniz Kandiyoti, discours à la *League of World Universities*, les 20 et 21 février 1997: New York

Rappelons que le monde de l'après-guerre était celui de la Guerre froide. L'Âge d'or de l'université est fortement liée à l'investissement massif des États dans les établissements d'enseignement supérieur car les politiciens pensaient, et pensent toujours, que les universités remplissent des objectifs nationaux vitaux. Pendant la Guerre froide, ces objectifs nationaux se rapportaient évidemment au renforcement de la capacité militaire de l'État⁶⁹.

L'expansion de l'enseignement supérieur dans presque tous les pays est étroitement liée à l'extension explosive du pouvoir et de l'influence de l'État depuis 1945. Les systèmes modernes d'enseignement supérieur ne pourraient exister sans le patronage de l'État-nation. L'aspect le plus évident de ce patronage est d'ordre financier.

Cela se confirme encore de nos jours. Les universités publiques dépendent de plus en plus de l'aide financière de l'État et cette dépendance a enflammé une responsabilité politique encore plus stricte. Si nous analysons l'université dans ce contexte, en tant que « créature » de l'État-nation, largement financée par ce

⁶⁹ SCOTT Peter.ed. *The Globalization of Higher Education*. Buckingham. The Society for Research into Higher Education and Open University Press. 1998. p.110

dernier pour servir des objectifs nationaux, nous ne pouvons pas la considérer comme une institution internationale, en ce sens où les valeurs incarnées par l'université ne transcendent pas les frontières nationales. Les propres intérêts nationaux dominant encore. Il est par conséquent possible de percevoir l'internationalisation de l'enseignement supérieur comme l'expression de ces intérêts, dans ce sens où les politiciens finissent par « croire que l'investissement dans l'enseignement supérieur peut se traduire par un avantage économique comparatif, une croyance d'ailleurs encouragée par les théories de la société postindustrielle qui suggèrent que le « savoir » est devenu la ressource première des économies avancées⁷⁰.

Jusqu'à présent, nous avons supposé que l'internationalisation en tant que processus ne peut se développer qu'au sein de l'État-nation. Cela est correct si nous pensons en des termes politiques mais cela permet également d'expliquer les différences entre l'internationalisation et la mondialisation et les défis que rencontre l'enseignement supérieur dans la société actuelle.

⁷⁰ SCOTT Peter.ed. *The Globalization of Higher Education*. Buckingham. The Society for Research into Higher Education and Open University Press. 1998. p.109

En politique, les termes internationalisation et mondialisation sont souvent utilisés de manière indifférente. Il n'existe apparemment aucune différence fondamentale entre ces deux mouvements si ce n'est peut-être leur échelle et leur intensité, comme si la mondialisation pouvait être entendue comme une « forme supérieure » d'internationalisation. Ces deux phénomènes semblent néanmoins comporter des réalités tout à fait différentes. L'internationalisation reflète un ordre mondial « traditionnel », soit dominé par l'État-nation. Cet ordre mondial provient de la retraite de l'Empire et de la persistance des modèles associatifs néocoloniaux, ainsi que des géopolitiques de la rivalité des grandes puissances. C'est le fait que l'accent soit toujours mis sur les relations stratégiques qui caractérise l'internationalisation en étant liée à l'État-nation.

Par contre, dans le cadre des études supérieures, les termes « internationalisation » et « mondialisation » diffèrent l'un de l'autre. Luijten-Lub *et al.* ⁷¹ suggèrent que le terme « internationalisation » fait référence à

⁷¹ LUIJTEN-LUB Anneke. VAN DER WENDE Marijk . HUISMAN Jeroen. On Cooperation and Competition: A Comparative Analysis of National Policies for Internationalisation of Higher Education in Seven Western European Countries. *Journal of Studies in International Education*. 2005. Vol. 9, No. 2. p. 147-163

l'interconnectivité transfrontalière qui laisse l'État-nation incontesté et qui est contrôlé par la police comme dans des initiatives européennes récentes. La « mondialisation », quant à elle, est un phénomène externe aux pays et à l'enseignement supérieur ; elle se trouve au-delà de tout contrôle policier et est une source de transformation. Welch crée un dualisme à l'instar des idéaux-types de Weber. Selon cet auteur, la « mondialisation » est une idéologie pro-capitaliste qui soutient l'extension des marchés dans le monde ; tandis que l'« internationalisation » de l'enseignement porte sur un échange culturel et sur les rapports de coopération basés sur le respect. Welch, comme la plupart des universités, souhaite davantage d'internationalisation et moins de mondialisation.⁷²

Même si d'inéluctables pressions mondiales en provenance de l'extérieur semblent menacer l'enseignement supérieur, la mondialisation se trouve aussi bien à l'intérieur de l'enseignement supérieur qu'à l'extérieur. Comme l'expriment Marginson et Sawir⁷³, il ne peut y avoir aucun flux de personnes, d'argent, de messages, d'idées ni de politique sans la mondialisation et les

⁷² WELCH Anthony. Going global? Internationalizing Australian universities in a time of global crisis, *Comparative Education Review*, 2002. Vol. 46 n°4. p. 433-471

⁷³ MARGINSON S. SAWIR E. Interrogating global flows in higher education. *Globalization, Societies and Education*. 2005. Vol. 3, n°3. p. 281-310

agents humains mondialisés. La mondialisation n'est pas inévitable mais elle est façonnée par l'action de l'homme. Dans le processus de mondialisation, les nations, les institutions et les agents humains ne sont pas figés, subissant eux-mêmes de profonds changements dans leur identité et leur activité.

Enders et de Weert⁷⁴ notent que « même si beaucoup d'universités semblent s'autopercevoir avant tout comme des objets des processus de mondialisation, elles en sont également des agents clé. » Après Bourdieu, Naidoo remarque que les agents humains sont à la fois « placés » et « preneurs de position » dans les paramètres nationaux et mondiaux⁷⁵. L'enseignement supérieur fait partie des secteurs les plus mondialisés ou qui incitent le plus à la mondialisation. La mondialisation est générée par son activité habituelle⁷⁶.

⁷⁴ ENDERS, Jorgen. DE WEERT, Egbert. Science, training and career: Changing modes of knowledge production and labour markets, *Higher Education Policy*. 2004. Vol. 17. p. 135-152.

⁷⁵ NAIDOO R. Fields and institutional strategy: Bourdieu on the relationship between higher education, inequality and society. *British Journal of Sociology of Education*. 2004. Vol. 25, n°4. p. 446-472.

⁷⁶ MARGISON Simon. *Notes on globalization and higher education- With some reference to the case of Australia* [en ligne] March 2006. Format PDF. Disponible sur : <http://www.yorku.ca/yorkint/global/conference/canada/papers/Simon-Marginson.pdf>

Selon Knight⁷⁷, « l'internationalisation change le monde de l'enseignement supérieur et la mondialisation change celui de l'internationalisation. » L'internationalisation est en passe de devenir une réalité institutionnelle qui prévaut au sein de l'enseignement supérieur. Toutefois, des questions importantes doivent encore être soulevées. Knight en identifie quelques-unes, notamment à propos de l'objectif de l'internationalisation, des avantages et des résultats, des valeurs sous-jacentes, des conséquences positives, des résultats imprévus et des implications négatives, de la durabilité, des répercussions politiques et financières de l'importance accordée à l'internationalisation, et enfin si l'internationalisation incite ou répond à la mondialisation.

Comment la mondialisation est-elle en train de changer le monde de l'internationalisation ? Quels sont les liens entre internationalisation, enseignement supérieur et mondialisation⁷⁸ ?

Nous essayerons de répondre à ces questions en évitant les éléments normatifs

⁷⁷ KNIGHT Jane. Internationalisation remodeled: Definition, approaches, and rationales, *Journal of Studies in Higher Education*. 2004. Vol. 8, n°1 p. 5-31.

⁷⁸ BECK Kumari V. *Questioning the emperor's new clothes: Towards ethical practices in internationalization* [en ligne]. Format PDF. Disponible sur:
<http://international.yorku.ca/global/conference/canada/papers/Kumari-Beck.pdf>

et en suivant les orientations de Teichler⁷⁹ et de quelques théoriciens de la mondialisation externes aux études supérieures, comme Held *et al*⁸⁰ et Castells.⁸¹ Les concepts d'« internationalisation » et de « mondialisation » ne sont pas considérés ici comme des idéologies opposées (cosmopolitisme culturel *versus* néo-libéralisme économique), ni comme des appels différents à l'action ou à la réaction par des agents universitaires. Les termes « internationalisation » et « mondialisation » font plutôt référence à *deux dimensions différentes de l'action transfrontalière de l'homme*, des dimensions aux dynamiques géographiques et implications différentes envers la transformation.

Marginson⁸² décrit l'« internationalisation » comme le produit qui épaissit les relations menées entre les nations (relations « internationales »), où les pratiques et les institutions nationales sont affectées en marge mais demeurent

⁷⁹ TEICHLER U. The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education*. 2004. Vol. 48, n° 1. p.5-26.

⁸⁰ HELD David. MCGREW Anthony. GOLDBLATT David. *Global Transformations : politics, economics and culture*. Stanford. Stanford University Press. 1999.

⁸¹ CASTELLS Manuel. *The Rise of the Network Society*, 2e éd. Volume I of *The InformationAge: Economy, Society and Culture*. Oxford. Blackwell Publishing. 2000

⁸² MARGISON Simon. *Notes on globalization and higher education- With some reference to the case of Australia* [en ligne] March 2006. Format PDF. Disponible sur : <http://www.yorku.ca/yorkint/global/conference/canada/papers/Simon-Marginson.pdf>

essentiellement intactes. Ce même auteur définit la « mondialisation » comme l'amélioration des sphères d'action paneuropéennes ou mondiales. Elle est potentiellement capable de transformer les nations et de redessiner l'environnement commun dans lequel elles se trouvent et entretiennent des rapports les unes avec les autres. L'internationalisation et la mondialisation entourent toutes deux l'État-nation mais d'une manière opposée. Sur le plan international, la culture et les politiques nationales peuvent encore être dominantes. À l'échelle mondiale, l'État-nation est résolument relativisé par les rapports mondiaux et n'est plus l'ultime horizon. Cela n'implique pas nécessairement la négation de l'État-nation en tant que tel. En effet, les États-nations sont souvent des instruments primordiaux de la transformation mondiale dans l'enseignement supérieur et les autres secteurs.

La distinction entre mondialisation et internationalisation occupe une place importante pour les études supérieures, lesquelles semblent considérer la dialectique entre ces deux types d'action transfrontalière (internationale et mondiale) fondamentaux à l'université contemporaine en tant qu'institution. L'université était à la base fondée sur la mobilité paneuropéenne et le latin érudit, c'est-à-dire sur les relations mondiales. Il n'est pas rare aujourd'hui que les réseaux disciplinaires du monde entier constituent souvent des identités

universitaires plus fortes que les lieux internes. Mais chaque université était également caractéristique localement et en partie ouverte aux autres pouvoirs ; et au cours des XIX^e et XX^e siècles, l'institution est devenu le principal instrument de construction de la nation et de gestion de la population ⁸³(Scott, 1998). Enders et de Weert ⁸⁴ font des remarques sur « l'important rôle historique de la science et des universités dans le processus de construction de la nation et leur dépendance à l'État-nation ». Aujourd'hui, l'enseignement supérieur est soumis à la culture nationale et au gouvernement, en étant imaginé par les décideurs politiques comme un instrument principal de l'« État compétitif » dans le cadre mondial (Beerkens, 2004).

Marginson⁸⁵ soutient qu'en matière d'enseignement supérieur, tous les gouvernements ont une certaine marge de manœuvre stratégique, même ceux des pays en développement les plus pauvres, bien que les options stratégiques mondiales qui se présentent aux gouvernements et aux institutions soient

⁸³ SCOTT Peter.ed. *The Globalization of Higher Education*. Buckingham. The Society for Research into Higher Education and Open University Press. 1998.

⁸⁴ ENDERS, Jurgen. DE WEERT, Egbert.Science, training and career: Changing modes of knowledge production and labour markets, *Higher Education Policy*. 2004. Vol. 17. p.145

⁸⁵ *Notes on globalization and higher education- With some reference to the case of Australia* [en ligne] March 2006. Format PDF. Disponible sur : <http://www.yorku.ca/yorkint/global/conference/canada/papers/Simon-Marginson.pdf>

limitées par la force économique et la taille démographique de la nation, les langues en usage, la solidité des organismes nationaux, ainsi que la réputation et les ressources héritées de l'enseignement supérieur.

Si nous élargissons la notion de mondialisation, nous réalisons qu'elle englobe bien plus que le simple impact des marchés financiers ou des technologies de l'information. En effet, il est presque possible de considérer ce premier aspect (financier) comme la face « occidentale » de la mondialisation. Comme le défend Peter Scott⁸⁶, le processus met l'accent sur l'impact des changements climatiques, la menace de conflits politiques et sociaux, (...) et la croissance des cultures mondiales hybrides créées par le mélange de la culture des marques institutionnelles et des traditions indigènes.

Cela a pour effet immédiat de remodeler non seulement les modes de vie et les structures, mais aussi le défi direct de l'autorité de l'État-nation dans lequel sont enracinées tant de nos valeurs et notions de droits civiques et démocratiques.

⁸⁶ SCOTT Peter.ed. *The Globalization of Higher Education*. Buckingham. The Society for Research into Higher Education and Open University Press. 1998. p. 122.

Que nous adhérons à cette notion de mondialisation comme un processus « hiérarchisé » ingérable par l'État ou que nous acceptons la version ascendante de la mondialisation construite par l'État, la notion d'une économie mondialisée se trouve toujours au cœur du concept. La mondialisation du commerce et de la production, ainsi que de la science et de la technologie ont permis d'y parvenir. La mondialisation se rapporte également aux « médias et systèmes d'informations, aux institutions internationales et au réseau des États ».⁸⁷

Le processus de mondialisation a bien entendu pour conséquence majeure la création d'un nouveau type de société. Cette nouvelle société n'est pas composée de structures sociales ; celles-ci ont été remplacées par des réseaux capables de parcourir l'espace et le temps, alors que, livrés à eux-mêmes, les mots et les actions humaines ne se propagent guère loin⁸⁸.

⁸⁷ CASTELLS Manuel. *The Rise of the Network Society*, 2e éd. Volume I of *The InformationAge: Economy, Society and Culture*. Oxford. Blackwell Publishing. 2000. p.3.

⁸⁸ SCOTT Peter.ed. *The Globalization of Higher Education*. Buckingham. The Society for Research into Higher Education and Open University Press. 1998. p. 3.

La mondialisation est par conséquent « inévitablement liée à l'émergence d'une société de la connaissance qui fait le commerce de biens symboliques, de marques internationales, d'images en tant que produit consommable et du savoir-faire scientifique »⁸⁹. La question qui se pose à l'université, encore prisonnière d'un contexte national, est de savoir comment éviter d'être mise à l'écart par cette société postindustrielle. D'après Peter Scott, c'est la survie de l'université en tant qu'institution reconnaissable qui est en péril car, de toute sa longue histoire, la mondialisation représente le défi le plus important et le plus fondamental que l'université ait encore jamais rencontré.

F - Tendances dominantes dans le développement de l'enseignement supérieur de 1960 à 2000

Tout au long de ce chapitre, nous essayerons d'identifier les tendances dominantes au sein de l'enseignement supérieur et de l'arène politique internationale. Par « tendance », nous entendons ici un développement en

⁸⁹ SCOTT Peter.ed. *The Globalization of Higher Education*. Buckingham. The Society for Research into Higher Education and Open University Press. 1998. p. 127.

cours dans un certain domaine, qui prend suffisamment d'importance pour générer une opposition. Seules quelques tendances seront abordées dans cette analyse, notamment celles qui dominent le contexte international, comme le montre la littérature et les documents de politique.

La littérature sur l'enseignement supérieur international a, au cours des dernières années, insisté sur des sujets comme la comparaison transculturelle des préoccupations communes, telles que la responsabilité, la performance de la qualité et le développement économique. Même si nous ne pouvons pas penser en des termes de système d'enseignement supérieur mondial, les universités ont tendance à toutes converger. Étant donné que les établissements universitaires « sont issus de racines historiques communes et rencontrent des défis contemporains communs » (Altbach, 1999 : 3), il est possible d'identifier des problèmes communs aux systèmes d'enseignement supérieur du monde entier. Bien que nous ne soyons toujours pas en mesure de nous rapporter à un seul système d'enseignement supérieur à l'échelle mondiale, la notion d'un domaine mondial unique de l'enseignement supérieur n'est pas complètement infondée et nous permet d'imaginer le potentiel d'une gouvernance mondiale (Kaul *et al.*, 1999; Kaul *et al.*, 2003) à l'échelle régionale ou mondiale, dans l'enseignement supérieur ou d'autres secteurs, au

lieu de laisser à la culture et l'économie mondialisée la tâche de réorganiser spontanément le monde⁹⁰ .

Les étudiants et les intellectuels voyagent depuis des siècles vers d'autres pays en quête de connaissances qu'ils ne peuvent acquérir chez eux. Avant la réforme protestante et l'augmentation du nationalisme en Europe, le latin était la langue franche du monde académique, facilitant la mobilité entre institutions. Avec la dominance des langues nationales, les établissements universitaires ont perdu de leur composante internationale, devenant plus locaux, que ce soit en termes du corps étudiant ou de l'organisation. (Altbach, 1996:22). Toutefois, le caractère international des universités a persisté après la réforme protestante. La mobilité entre institutions dans des pays différents fut réduite, mais le développement et l'échange de connaissances entre institutions et outre les frontières, était une partie établie de la culture universitaire. La présence de littérature internationale dans les bibliothèques a été considérée comme la clef de la dimension internationale dans l'enseignement et la recherche.

⁹⁰ MARGINSON Simon. *Notes on globalization and higher education- With some reference to the case of Australia* [en ligne] March 2006. Format PDF. Disponible sur : <http://www.yorku.ca/yorkint/global/conference/canada/papers/Simon-Marginson.pdf>

La majeure partie du débat politique actuel sur l'internationalisation met l'accent sur la mobilité à travers les frontières et les questions qui y sont directement ou indirectement liées. Nous précisons que d'autres tendances communes caractérisent aussi le développement de l'enseignement supérieur. L'internationalisation peut tout aussi bien être perçue comme un développement par lequel les systèmes (nationaux) d'enseignement supérieur semblent adopter la même direction dans leur changement. La transition des établissements d'enseignement supérieur d'institutions pour l'élite en institutions pour les masses a fait évoluer la situation de tous les systèmes nationaux d'enseignement supérieur. Dans la plupart des pays, les universités ont dû se rapprocher davantage des revendications en faveur du changement exprimées par les gouvernements. La façon dont les universités devaient se soumettre aux nouvelles attentes de la société et le rôle social qu'elles devaient jouer se sont retrouvés au coeur du débat.

Autrefois, l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche débutait généralement par les universitaires et les étudiants eux-mêmes et présentait une orientation intellectuelle. Aujourd'hui, il semble y avoir un désir

croissant de gouvernance politique. De plus, de nouvelles valeurs autres que celles présentant un intérêt pour l'enrichissement des connaissances sont introduites pour justifier l'internationalisation. Mais loin de suivre les mêmes tendances dominantes et non équivoques, le développement de l'enseignement supérieur est plutôt caractérisé comme un processus aux tendances contradictoires. Il devient ainsi difficile d'identifier clairement les caractéristiques du développement. Les discussions sur la scène internationale en témoignent. Nous présenterons les tendances sélectionnées dans ce rapport par catégories analytiques. Dans la vie réelle, elles sont reliées dans une interaction complexe.

1) Changer la relation entre l'éducation et le travail: la modernisation des universités

Le processus d'expansion du secteur de l'éducation se fit graduellement et peut être divisé en trois étapes distinctes : l'enseignement supérieur élitiste, de masse et universel (Trow, 1974, cité par Aamodt, 1993). Avec l'entrée importante d'étudiants de chaque tranche d'âge dans l'enseignement supérieur, les systèmes d'enseignement se modifient. Tout comme le prestige de l'enseignement supérieur. On le considérait jadis comme un privilège avec des

objectifs autres que d'être qualifié pour exercer un emploi. De nos jours, l'éducation devient un droit de l'étudiant, en passe d'être perçue comme une nécessité pour le demandeur d'emploi et pour la société en général. Les universités publiques, vers lesquelles s'est tournée la population étudiante en augmentation dans la plupart des pays, n'ont toutefois pas vu leur financement se renforcer en conséquence (Jallade, 1991). La façon dont les universités et la société pourraient répondre à la croissance continue du nombre d'étudiants et le type de financement qui serait nécessaire suscitent de nombreuses questions.

Vers la fin des années cinquante, lorsque la population étudiante commença à augmenter, un changement survint dans la conception de l'éducation. En effet, elle passa d'une denrée rare disponible uniquement à quelques-uns à quelque chose qui devrait profiter au plus grand nombre de personnes possible. Plus la société compterait de personnes instruites, plus elle aurait à y gagner ! L'éducation et les compétences devraient devenir « des pierres à bâtir importantes de la société moderne, aussi bien en Norvège que dans d'autres pays occidentaux » (Aamodt, 1993). Les résultats de cette politique ne furent visibles qu'après les années soixante, lorsque le nombre de jeunes intégrant l'université augmenta plus que prévu. Les gouvernements furent incapables

d'accompagner cette situation avec une hausse du financement. Au même moment, des étudiants issus de nouvelles couches sociales commencèrent à s'interroger sur l'utilité de l'enseignement universitaire. Le monde du commerce et de l'industrie se posait le même genre de questions à propos de la recherche et de l'enseignement universitaire. La question du taux d'abandon des étudiants n'était pas non plus épargnée. Nombreux étaient ceux qui exigeaient que les universités s'adaptent à la société. Toutefois, cette adaptation devait se produire sans autre financement supplémentaire. L'utilisation efficace des ressources devait promouvoir la productivité et la qualité au sein d'une économie de contraintes, tout en permettant d'instruire le plus grand nombre de personnes possible. Les étudiants et le personnel enseignant devaient contribuer à atteindre les objectifs de rendement qui avaient été convenus.

Vers la fin des années soixante, le nombre d'étudiants était plus élevé que jamais et on disait que les universités étaient dans une situation précaire. On affirmait que les universités traversaient une crise à cause de leur manque d'adaptation aux nouveaux besoins de la société. Le problème des ressources et la nécessité d'augmenter la capacité éducative incitaient à rechercher une nouvelle forme d'enseignement moins onéreuse que l'université traditionnelle.

Sur le plan politique, l'idée que l'enseignement serait utile à tout futur emploi s'accroissait. Il en résulta une structure élargie de l'enseignement supérieur. Les autorités politiques durent prendre position et indiquer la solution qu'elles jugeaient préférable. En général, les universités ne furent pas placées en tête de la liste des priorités et d'autres formes d'enseignement supérieur furent soutenues.

Dans la plupart des pays, ce sont les écoles professionnelles (*faghøyskoler*) ou les établissements supérieurs intégrés qui furent choisis comme alternatives. En général, il existait une séparation nette entre ces deux genres d'institutions. Les institutions plus récentes étaient responsables uniquement de l'enseignement, tandis que les universités continuaient à assurer l'enseignement et la recherche. De plus, les toutes récentes institutions proposaient de nouveaux diplômes universitaires, ainsi que des programmes et des formations à court terme. Ces changements d'ordre structurel ont fait de la qualité dans l'éducation une question explicite et plus complexe.

2) Qualité, norme et quantité

Au cours des années suivantes, le discours public devint de plus en plus axé sur la qualité ou la norme⁹¹. La discussion s'est poursuivie sur des thèmes que l'on peut décrire en termes purement administratifs. Dans les années quatre-vingts, des concepts importants des années soixante comme *démocratisation*, *professionnalisation de l'enseignement supérieur* et *ouverture des institutions au monde extérieur* étaient moins utilisés. Les attentions se portaient sur des thèmes comme *l'amélioration de la qualité*, *l'internationalisation*, *les académies de la recherche*, *le marketing de la recherche* et *la concentration régionale des « réseaux de la connaissance » dans des centres de compétences*. Ce sont des mots qui transportent un tout nouveau message. La question de la qualité dans l'éducation devrait être prise en compte, sans quoi des aspects importants feraient défaut aux plans de développement des universités. On considérerait qu'il était insignifiant d'augmenter le nombre d'étudiants sans que cette hausse ne soit reliée à une certaine norme éducative. Le débat politique portait principalement sur ce qui pouvait être fait pour améliorer la qualité de l'enseignement et de la recherche. Il était également

⁹¹ Dans le contexte américain, la notion de norme a souvent été utilisée à la place du terme qualité (Tight, 1994)

courant d'établir des comparaisons avec les systèmes scolaires d'autres pays.

En associant la quantité à la qualité, les réglementations gouvernementales furent renforcées. La réorganisation des universités était due au besoin d'améliorer l'enseignement afin de favoriser une progression plus rapide des étudiants à travers le système, notamment en introduisant une orientation professionnelle aux programmes d'études, en adaptant l'éducation aux changements du marché du travail et en améliorant les chances des étudiants sur ce marché.

Avec l'introduction de modules, le personnel de l'université et les autorités gouvernementales étaient en mesure de contrôler la progression des étudiants et, par conséquent, leur contribution envers l'institution. On mesurait la qualité d'après les taux d'abandon ; un taux d'abandon faible étant interprété comme une qualité élevée. On exigeait également de la recherche qu'elle fasse preuve de qualité. On disait de beaucoup d'universitaires qu'ils travaillaient peu et qu'ils menaient des recherches qui ne passeraient pas à l'examen rigoureux de la qualité. Leur recherche était critiquée car elle était dépourvue d'intérêt social et ne contribuait pas à la croissance économique.

Les universités ont notamment subi les pressions de la hausse du nombre d'étudiants et des changements démographiques, des exigences de responsabilité, de la reconsidération du rôle social et économique de l'enseignement supérieur, des répercussions de la fin de la Guerre froide et de l'impact des nouvelles technologies. Bien que les systèmes académiques fonctionnent dans un cadre national, les défis se placent à une échelle mondiale.

Tout d'abord, les systèmes académiques sont passés d'un accès élitiste à un accès de masse, ce qui est venu modifier la façon dont les universités percevaient leur propre rôle social et économique. L'enseignement supérieur remplit également d'importantes fonctions sociales attendu que les universités sont des agents de la mobilité sociale, « augmentant les chances de la vie de chacun »⁹².

⁹² SCOTT Peter.ed. *The Globalization of Higher Education*. Buckingham. The Society for Research into Higher Education and Open University Press. 1998. p.111

Avec le développement de nouveaux modèles de discrimination sociale basée sur les qualifications académiques, les décideurs politiques ont cessé de percevoir l'enseignement supérieur comme un « bien public » qui profite à la société pour le considérer comme quelque chose qui profite avant tout à l'individu. Cette tendance a expliqué les approches actuelles qui mettent l'accent sur le fait qu'il incombe aux « usagers » de payer le coût de leur éducation.

Cette nouvelle conception, associée à la tendance générale de réduire les dépenses publiques, a créé, dans de nombreux pays, de graves problèmes financiers aux établissements universitaires. D'autant plus si nous tenons compte du fait que les universités publiques (que l'on compte parmi la majorité des établissements universitaires en Europe) sont devenues de plus en plus dépendantes des gouvernements nationaux pour leurs budgets. Le financement, particulièrement en Europe, a représenté une force conductrice majeure dans la restructuration de l'enseignement supérieur. La consolidation du budget de l'État, nécessaire à l'introduction d'une monnaie unique, a contraint les États européens de réduire les dépenses publiques, ce qui a remarquablement affecté les budgets de l'enseignement supérieur dans la plupart des cas (Sporn, 1999 : 68).

Face à cela, les établissements ont dû se tourner vers d'autres sources de financement, notamment les étudiants eux-mêmes, les particuliers ou les fondations philanthropes, les sociétés, qui payent pour la recherche ou les services de conseil. Même si l'État a continué à représenter la principale source de revenus de l'enseignement supérieur public, la plupart des pays ont cherché à renforcer l'efficacité des établissements universitaires. Il y a eu des changements non seulement sur le montant financé par l'État, mais aussi sur les façons dont l'argent public fut alloué. Barbara Sporn (1999 : 68-69) affirme que l'État alloue désormais ses fonds en fonction d'indicateurs de résultats et de procédures formelles de planification. Elle donne l'exemple des gouvernements allemands et suédois qui ont mis en œuvre des schémas d'allocation du budget basés sur la performance des établissements d'enseignement supérieur et des universités. Il en est de même en Autriche, où 85 % du budget des universités se fonde sur des calculs relatifs à l'année précédente.

Ces exigences requises par les gouvernements, en tant que sources de financement, pour mesurer la productivité académique et l'efficacité

administrative sont venues se placer au cœur du débat sur l'enseignement supérieur. Alexander (1998) remarque que des facteurs tels que les ressources limitées de l'État, l'augmentation des coûts de l'enseignement et la demande croissante d'accessibilité et d'équité, ont généré des pressions externes sur l'enseignement supérieur pour qu'il fasse preuve de plus de responsabilité envers ses sources de financement.

Pour faire face à ces exigences, les universités « sont de plus en plus « managérialisées » et font appel à des administrateurs professionnels qui gagnent un contrôle accru [tandis que] le corps enseignant est fragilisé » (Altbach, 1999 : 9).

La tendance à introduire une gestion stratégique/d'entreprise dans les universités est étroitement liée à la fois aux exigences de responsabilité et d'efficacité et à une autre tendance au sein des établissements d'enseignement supérieur : la massification. L'expansion des systèmes d'enseignement supérieur a conduit à une forte augmentation du nombre d'étudiants et a mis un terme à la politique stricte de sélection dans l'accès aux universités.

Comme le remarque Scott⁹³, les systèmes élitistes d'enseignement supérieur étaient des systèmes d'exclusion, tandis que les systèmes de masse sont inclusifs ou d'inclusion. Cela a conduit à un corps étudiant plus diversifié, qui doit recevoir un enseignement efficace, et, dans certains cas, à des établissements bondés et surchargés, encore plus difficiles à gérer.

La diversité d'étudiants a aussi permis de développer des systèmes binaires d'enseignement supérieur et professionnel pour différents groupes cible. Cependant, la discussion sur les avantages du système binaire (polytechnique et universitaire) d'enseignement supérieur est encore sur la table. On ne peut pas oublier que, au début des années 1990, en Angleterre, où le système binaire avait une large tradition, le gouvernement a décidé d'annuler la double voie de l'enseignement supérieur et de transformer tous les instituts polytechniques en des universités. On dirait que cette mesure législative a eu du succès.

⁹³ SCOTT Peter.ed. *The Globalization of Higher Education*. Buckingham. The Society for Research into Higher Education and Open University Press. 1998. p.113

Chapitre 3 – L'université européenne

« Les universités, comme les cathédrales et les parlements, sont un produit du Moyen Âge. Les Grecs et les Romains, pour plus étrange que cela ne puisse paraître, n'avaient pas d'universités au sens où nous l'entendons depuis sept ou huit siècles. Ils avaient un enseignement supérieur mais les termes ne sont pas synonymes. Il serait difficile de surpasser la majeure partie de leur instruction en droit, rhétorique et philosophie, mais elle n'était pas organisée sous la forme d'institutions permanentes d'apprentissage. Un grand maître comme Socrate ne donnait pas de diplôme ; si un étudiant moderne s'asseyait à ses pieds pendant trois mois, il lui demanderait un certificat, quelque chose de concret et externe le prouvant -- un excellent thème, d'ailleurs, pour un dialogue socratique. C'est seulement au XII^e et au XIII^e siècle qu'émergent dans le monde ces caractéristiques d'une éducation organisée qui nous est plus familière, toute cette machinerie de l'instruction représentée par les facultés et les établissements d'enseignement supérieur et les plans d'études, les examens et les cérémonies de remise de diplômes universitaires. Dans tous ces aspects, nous ne sommes les héritiers et les successeurs ni d'Athènes ni d'Alexandrie, mais de Paris et de Bologne. »

Charles Homer Haskins⁹⁴

Bologne, et la création de son université en 1088, fut le point de départ d'un enseignement universitaire localisé et structuré. Toutefois, Bologne n'est pas le berceau de l'université moderne, qui fut plutôt inventée par Wilhelm von

⁹⁴ Haskins, Charles Homer, *The Rise of Universities*, 1923, livre électronique disponible sur <http://www.questia.com>

Humboldt à Berlin, en 1809/1810. Cette nouvelle « idée d'université » (Karl Jaspers) s'est centrée sur la création de nouvelles connaissances, fondées sur la recherche scientifique. La science devint ainsi la mission centrale de l'université.

Ce nouveau concept, qui se reflète dans l'unité de la recherche et de l'enseignement, a formé la base d'une innovation et d'une invention scientifique durable et a produit la richesse économique dans ces pays qui ont depuis toujours appliqué ce principe. Bologne s'est à nouveau retrouvé dans nos esprits dernièrement. La création d'un Espace européen de l'enseignement supérieur sur certaines normes et formes d'organisation est devenue l'objectif politique de la « Déclaration de Bologne » de 1999.

On considère l'université de Bologne, fondée en 1088, comme la première université européenne, bien que certains le contestent d'après l'intangibilité de la définition du mot « université ». De plus, on doit le concept de l'université de Bologne comme « la mère des universités européennes » à un symbole visant l'unité nationale de l'Italie, ce qui diminue la légitimité à la considérer comme la première. Si par « université », on entend une personne morale

unique composée d'étudiants et de professeurs de différentes matières, et non uniquement l'existence d'une personne morale, alors l'université de Paris, fondée en 1208, peut être considérée comme la première. Toutefois, l'université de Magnaura fut créée bien avant, au IX^e siècle. Il est légitime de la définir comme une université car elle a réunit d'éminents intellectuels pour créer un « point de convergence de la culture et de la science de la Grèce médiévale ». ⁹⁵

On pense que les universités médiévales traditionnelles sont issues des écoles qui existaient dans les églises, qui ont commencé à exiger plus de structuration à mesure qu'elles gagnaient en popularité. Face à une société de plus en plus complexe, exigeant une formation spécialisée pour les administrateurs, les avocats, les docteurs, les notaires et les ecclésiastiques, et à la redécouverte du savoir antique, comme les nouvelles traductions d'Aristote et du droit romain, ce besoin a conduit au développement des guildes d'étudiants, colleges ou *universitates*, et en définitive à l'université actuelle. D'après Walter Rüegg, professeur de sociologie et rédacteur en chef de *A History of the University in Europe*, les premières universités devaient permettre aux individus de

⁹⁵ TROW Martin. "The University at the End of the Twentieth Century and Trends Toward Continued Development." *Tradition and Reform of the University under an International Perspective*. Ed. Hermann Röhrs. New York: Berlag Peter Lang, 1987. 323-337.

développer la « connaissance pour la connaissance » ; toutefois, vers le XVI^e siècle, on considérait que la connaissance faisait partie de la communauté civile. C'est pourquoi on assiste à la création de nouvelles universités en Europe et, dans le cas de l'Espagne, elle ira créer les premières universités hors le continent européen en Amérique Latine, notamment à Lima, au Pérou et au Mexique, comme on a déjà dit. À cette époque, les universités avaient pour but de former les membres du clergé, les avocats, les fonctionnaires et les docteurs. Au même moment, d'après Rüegg, les individus étudiaient pour faire avancer l'investigation scientifique et répondre aux exigences de la société. Au cours du XVI^e siècle, la science était une partie essentielle du cursus universitaire, faisant preuve d'une « ouverture à la nouveauté » et incorporant à son cursus la recherche de moyens pour comprendre la nature.

G - La structure et la propagation des premières universités européennes

On doit la prolifération de l'université européenne en partie aux groupes qui décidèrent de se séparer des universités originales pour promouvoir leurs propres idéaux ; l'université de Paris encouragea de nombreuses universités en Europe du Nord, tandis que l'université de Bologne influença le Sud. Quelques leaders créèrent des universités dans le but de les utiliser pour

augmenter leur popularité et leur pouvoir politique. Par exemple, Frédéric II, empereur du Saint Empire romain fonda l'université de Naples en 1224 pour former les avocats et les fonctionnaires capables de rivaliser avec l'influence de l'université de Bologne, qui servait la Ligue lombarde hostile.

Dans ces premiers cours, un maître lisait des textes et les commentait. Les étudiants apprenaient aussi en enseignant d'autres étudiants. Les maîtres proposaient également des questions contestées à leurs classes pour en discuter. Avec le XVIII^e siècle, les professeurs devinrent moins centrés sur le fait de simplement former des enseignants universitaires et plus axés sur « la formation des esprits de l'élite » d'une société plus large.

a) Les influences philosophiques et externes sur les universités

Alors que les idées humanistes de la Renaissance des XIV^e et XVI^e siècles furent lentes à être comprises, elles se propagèrent de la France à l'Allemagne, et à l'Angleterre au cours de la Réforme du XVI^e siècle. Influencé par la pensée humaniste de plus en plus populaire, l'enseignement universitaire commença à inclure la préparation des étudiants à la vie de civilité,

civilisation et culture, tout en répondant aux préoccupations sociales. Le *trivium* et le *quadrivium* occupaient une place importante au sein du programme d'enseignement de l'université médiévale. Il s'agissait de deux classifications des arts libéraux destinées à préparer les étudiants à un apprentissage professionnel, généralement en théologie, droit, ou médecine. Le *trivium* comprenait les trois disciplines verbales : la grammaire, la rhétorique et la dialectique, tandis que le *quadrivium* comprenait les quatre disciplines mathématiques : arithmétique, géométrie, astronomie et musique. La découverte du Nouveau Monde en 1492 incita à l'inclusion de nouvelles disciplines aux programmes de l'université européenne, telles que les droits de l'homme et le droit international, qui devinrent pertinentes à l'heure actuelle (Rüegg v.2, 22). Les territoires espagnols récemment conquis soulevèrent des questions concernant les droits des autochtones et suscitèrent une discussion axée sur la Bible, les théories médiévales de la loi naturelle et les idées humanistes de la tolérance. Rüegg relie l'idée du « Nouveau » Monde à l'idée de « nouveau » savoir, par opposition aux vieux travaux des anciens. Au milieu du XVI^e siècle, les journaux scientifiques et savants devinrent une façon populaire de « diffuser les innovations parmi les intellectuels » ; les universités publiaient leurs propres journaux de recherche vers le XVIII^e siècle. Les *Lumières* du XVIII^e siècle encouragèrent également la transition de

la « préservation et de la transmission d'un savoir accepté » vers la « découverte et l'avancée de nouveaux savoirs », bien que les nouvelles universités s'adaptèrent plus rapidement aux idées des Lumières et de l'Absolutisme qu'aux plus anciennes. Un exemple de cette transition on le trouve au Portugal dans la réforme que le Marquis de Pombal a fait subir à l'enseignement supérieur du pays, représenté encore au XVIII^e siècle exclusivement par l'université de Coimbra, avec la création de nouvelles disciplines à l'orientation professionnelle et commerciale, sous l'influence de l'*Aufklärung* germanique.

b) Les modèles de l'université européennes des XIX^e et XX^e siècles

À l'aube du XIX^e siècle, l'objectif des universités n'était plus d'enseigner « la régurgitation du savoir », mais plutôt d'« encourager la réflexion productive ». Deux principaux modèles d'université, l'université allemande et l'université française, surgirent et engendrèrent d'autres modèles, tels que le britannique et le russe. Le modèle allemand, conçu par Wilhelm von Humboldt, était également connu sous le nom de modèle humboldtien. En 1810, Humboldt convint le roi de Prusse à construire une université à Berlin, fondée sur les idées libérales de Friedrich Schleiermacher ; elle avait pour but de démontrer

le processus de découverte de la connaissance et d'enseigner les étudiants à « tenir compte des lois fondamentales de la science dans toute leur réflexion ». Ainsi, les séminaires et laboratoires commencèrent à faire partie de la didactique universitaire qui s'éloignait par là de la dénommée « école de la glose » ou de l'explication du texte, où les étudiants étaient plutôt invités à mémoriser qu'à penser créativement.

Au même temps, l'université humboldtienne ouvrit ses portes aux sciences sociales, notamment à l'anthropologie et à la sociologie, ce qui permit une réflexion nouvelle sur l'homme et ses circonstances, comme disait Ortega y Gasset. Voilà une nouvelle et importante fonction politique et sociale pour l'université – sa fonction culturelle.

On ne conçoit plus une université qui n'exige pas une réflexion transdisciplinaire sur les courants modernes de la pensée contemporaine, sur les découvertes les plus récentes de la science, sur les nouveaux problèmes et les nouveaux défis de la société et de la construction européenne. Les inconformismes culturels de la jeunesse européenne des années 1960 ont fait trembler les structures académiques traditionnelles de l'université surtout avec Mai 1968, en France. L'université ne pourrait pas continuer d'être un territoire

fermé en soi-même, coupé de la vie réelle des gens. Desormais, elle devait devenir un espace ouvert sur le monde ayant naturellement des objectifs scientifiques qui devaient être encadrés par des soucis culturels, éthiques et politiques. Alors, on croyait que l'université ne pouvait pas être seulement un instrument de concrétisation d'idées et de projets extérieurs, même si véhiculés au nom de l'intérêt national ; elle devait aussi s'affirmer comme une source créatrice d'idées et de projets qui enrichissent la société avec des valeurs éthiques et culturelles, sans lesquelles l'université elle-même ne saurait justifier son existence.

c) L'évolution de la politique européenne à l'égard de l'enseignement supérieur

Jamais l'enseignement supérieur n'a eu une telle importance à l'agenda des gouvernements européens. Un vaste élan européen en faveur du renforcement des systèmes universitaires est né des préoccupations déterminantes des institutions européennes à l'égard de la stratégie de Lisbonne vers la création d'une « Europe de la connaissance ». Regorgeant de ressources intellectuelles et participant à la création du savoir, à l'enseignement, à la formation en techniques d'apprentissage et de recherche, capables de stimuler les économies locales et régionales, les universités détiennent la plupart des clefs nécessaires

à l'expansion de l'économie du savoir. Elles sont avidement courtisées par la Commission Européenne (CE) qui a élargi ses activités en enseignement supérieur de façon méconnaissable grâce au lien établi avec la stratégie de Lisbonne⁹⁶ et quelques synergies très attendues entre son éducation et ses axes de recherche.

Cependant, les États membres de l'Union européenne ne sont pas les seuls à considérer les universités comme des ressources stratégiques. Depuis 1999, en s'engageant au processus de Bologne, les gouvernements de la Grande Europe - qui s'étend vers l'est jusqu'à la Russie et l'Azerbaïdjan - intègrent un étonnant accord général favorable à l'intégration régionale de leurs systèmes d'enseignement supérieur. Tous souhaitent augmenter la qualité des systèmes nationaux. La plupart désirent attirer les meilleurs étudiants et intellectuels

⁹⁶ La stratégie de Lisbonne, ou agenda de Lisbonne, ou processus de Lisbonne, désigne l'axe majeur de politique économique et de développement de l'Union européenne entre 2000 et 2010, décidé au Conseil européen de Lisbonne de mars 2000 par les quinze États membres de l'Union européenne d'alors. L'objectif de cette stratégie fixé par le Conseil européen de Lisbonne est de faire de l'Union européenne « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale¹ ». Les moyens envisagés sont la réalisation d'une série de réformes globales et interdépendantes, alors que les actions menées par l'un des États membres seront d'autant plus efficaces que les autres États membres agiront de concert. Les champs de réforme sont l'innovation comme moteur du changement, l'« économie de la connaissance » et le renouveau social et environnemental. À mi-parcours, en 2004–2005, l'analyse de la stratégie de Lisbonne a montré que celle-ci avait été jusqu'alors un échec parce que les États membres n'ont pas tenu leurs engagements pris selon la méthode ouverte de coordination, non contraignante. La stratégie a été recentrée en 2005 sur la croissance économique et l'augmentation de l'emploi. [http://fr.wikipedia.org/wiki/Stratégie_de_Lisbonne]

étrangers. Ils pensent pouvoir mieux atteindre leurs objectifs en coopérant et en rivalisant au sein d'un Espace européen de l'enseignement supérieur qui présente certaines caractéristiques communes.

Comment et pourquoi cette dimension européenne de la politique de l'enseignement supérieur s'est-elle développée et élargie ? En général, aucun intérêt communautaire pour l'enseignement supérieur n'est visible dans la documentation avant le début des années soixante-dix. C'est en 1971 que semble débiter cet intérêt de la CE, lorsque les ministres de l'éducation des États membres sont réunis pour la première fois au sein des institutions européennes et prennent la décision de coopérer ; ou en 1974-1976, quand les ministres de l'éducation prennent les premières mesures sur la voie qui mènera à la création du célèbre programme Erasmus pour la mobilité des étudiants et d'autres programmes, regroupés depuis sous l'égide du programme Socrates⁹⁷.

L'intérêt majeur pour la recherche dans l'enseignement supérieur n'apparut qu'après 1980. Il fut inspiré par les développements politiques dans

⁹⁷ Désormais nommé « Programme d'action intégré dans le domaine de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie »

l'enseignement supérieur, étant autorisé sur la base d'une portée inespérée de législation communautaire, suivant les jurisprudences de la Cour européenne de justice. Savoir si et comment l'éducation devrait figurer dans le Traité de l'Union européenne éveillait aussi un vif intérêt. Ces événements soulevèrent deux questions importantes. Les États-nations étaient-ils capables de conserver leur souveraineté sur l'éducation ? Ou assistions-nous, selon l'expression de Mark Pollack, à la « compétence progressive » de la Communauté ?⁹⁸ En 1991, le Traité de Maastricht, qui définit pour la première fois un rôle de l'UE en matière d'éducation, apporta au moins une réponse formelle et double. La souveraineté fut confirmée ; et l'UE avait un rôle promotionnel dans le développement de la « qualité » dans l'éducation. L'UE et d'autres formes de gouvernance européenne développèrent pourtant - et développent toujours - une politique de l'enseignement supérieur

d) Développement politique : 1955 -1987

En ce qui concerne le développement de l'activité européenne à l'égard de l'enseignement supérieur, on observe quatre « événements » majeurs dans les années 1955 et 1987 : un cycle essayant de créer une université européenne

⁹⁸ POLLAK M. Creeping competence, the expanding agenda of the European Community. *Journal of Public Policy*, 1994, 14(2) : 95-145

supranationale qui échoua en 1961 ; un cycle pour créer un Institut universitaire européen qui culmina avec la création d'un tel institut à Florence avec le traité de 1972 ; un cycle pour créer un programme d'action dans le domaine de l'éducation, sous la réglementation communautaire et intergouvernementale, qui émergea comme une résolution « double » ; et enfin le cycle consacré à la création d'un programme communautaire en matière d'échange et de mobilité des étudiants qui émergea de manière triomphale dans la décision de 1987 avec le programme ERASMUS.

e) La proposition d'une université européenne

En 1961, les chefs de gouvernement ont mis fin aux pouvoirs de la CE sur l'éducation. Les chefs d'État et de gouvernement, réunis tout d'abord à Paris, en février 1961, à la demande du Général de Gaulle, puis au Sommet de Bonn, le 18 juillet 1961, convinrent que l'éducation et la culture - et notamment la question de l'université européenne - devraient être traitées comme des questions d'intérêt national et non supranational, au même titre que les affaires étrangères et la défense. Lors de la réunion de juillet, deux décisions affectant l'éducation furent prises. La première, prise sans l'accord des Italiens, confiait aux gouvernements nationaux toute la responsabilité d'un projet d'université européenne, c'est-à-dire qu'ils devraient en assumer tous les coûts et toute la

responsabilité ; la seconde prévoyait que les ministres de l'Éducation des États membres de la Communauté européenne se rencontrent régulièrement pour négocier des conventions intergouvernementales ayant trait à l'enseignement supérieur.

Ces décisions de 1961 peuvent être perçues comme le résultat d'un cycle important de la politique qui avait débuté en 1955. La réunion des ministres des Affaires étrangères à Messina, en juin 1955, pour considérer l'existence d'un terrain d'entente suffisant entre les gouvernements pour constituer deux nouvelles communautés européennes, en plus de la Communauté européenne du charbon et de l'acier, reçut un document tardif du gouvernement de la République fédérale d'Allemagne proposant la création d'une université européenne.

Il y était dit : « Le gouvernement fédéral espère montrer ce témoignage tangible aux jeunes de la volonté de créer une Union européenne par le biais de la fondation d'une université européenne par les six États de la Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier – CECA. Le cas fut développé avec une certaine détermination par le chef de la délégation

allemande, Walter Hallstein, le futur président de la première Commission

Malgré l'existence initiale de doutes quant à l'inclusion du sujet à l'agenda des ministres des Affaires étrangères, il survécut effectivement à l'étape du traité. Étant donné que le président belge, Paul-Henri Spaak, ne déclara pas la proposition irrecevable, le sujet fut l'objet de négociations, conformément à la procédure. Confrontés à la détermination d'Hallstein et de la délégation française, qui soutenait une proposition concernant la création d'un institut de recherche et formation en énergie atomique, les officiers travaillèrent sur une formule qui couvrit les deux. Ils firent aussi un choix lourd de conséquences. Ils associèrent la question d'une institution universitaire de la Communauté à la Communauté d'énergie atomique, plutôt qu'à la Communauté économique.

Nous avons tous oublié le Traité Euratom, mais son article 9, alinéa 2, doit être reconnu comme faisant partie de l'histoire de l'enseignement supérieur européen. On peut y lire qu'« il sera créé une institution de niveau universitaire dont les modalités de fonctionnement seront fixées par le Conseil statuant à la majorité qualifiée sur proposition de la Commission ». De plus, l'article 216 prie la Commission de soumettre des propositions dans l'année suivante l'entrée en

vigueur du Traité.⁹⁹

Après l'entrée en vigueur du Traité, la priorité était à la formulation politique. Les ambiguïtés de l'article 9, alinéa 2, conçu pour éviter le conflit, étaient difficiles à énoncer dans une proposition concrète. En mai 1958, après une première discussion affichant une bonne volonté, le Conseil des ministres déclara publiquement convenir qu'il était « prévu de fonder une université européenne en tant qu'institution autonome pour l'enseignement et la recherche, réunissant professeurs et étudiants venus des pays de la Communauté », mais que des études complémentaires étaient nécessaires. Deux propositions s'ensuivirent au cours de l'année 1958 mais divisèrent les Six. Tandis que l'Allemagne et l'Italie étaient pour – l'Italie avait déjà été déçue de ne pas avoir été le siège d'une institution prestigieuse de la Communauté –, les autres y étaient opposés ou indifférents, faisant valoir le coût ou, dans le cas de la France, revendiquant que le Traité n'attribuait aucune compétence dans ce domaine. Le fait que leurs propres universités se soient opposées avec acharnement à la proposition depuis le début expliquait le manque d'enthousiasme politique. L'Allemagne, auteur de la proposition, trouvait une

⁹⁹ Cf. Histoire du Traité de Rome [en ligne] Disponible sur : <http://www.traitederome.fr/fr/histoire-du-traite-de-rome.html>

forte opposition des recteurs de l'Allemagne de l'Ouest, conduisant le ministre allemand des Affaires étrangères à abandonner le sujet.

Mais les comportements changèrent entre la fin de l'année 1959 et le printemps 1960, suite aux efforts considérables pour élaborer une politique consensuelle sur l'université européenne. Un nouveau président de la Commission européenne de l'énergie atomique, Étienne Hirsch, un français, ami de Jean Monnet, source d'inspiration et travailleur, tenta une nouvelle fois de trouver une solution. Il présida un comité qui présenta un plan pour un modèle d'université européenne située au cœur d'un réseau regroupant toutes les institutions universitaires et de recherche d'Europe.

Un accord fut atteint à un niveau officiel qui pouvait laisser présager une décision. Le comité devint public en avril 1960 avec beaucoup de solennité à Florence. Son objectif, comme il l'affirmait, était de renforcer « l'héritage commun des cultures et des civilisations européennes, des institutions de haut niveau dont a besoin la Communauté, et des universités étendant leur brillance et leur influence au-delà des frontières nationales. En plus des structures existantes, la caractéristique essentielle et originale de l'université européenne

serait son rôle à renforcer le potentiel culturel et scientifique de l'Europe. » Même les Français y avaient pris une part active, persuadés par leur directeur de l'enseignement supérieur que l'Europe était une opportunité pour améliorer leurs instituts nationaux de recherche. S'il devait y avoir une mobilité des professeurs et des étudiants entre les instituts de recherche d'Europe, les institutions nationales pourraient devenir plus dynamiques, ouvertes à de nouvelles idées. D'où la proposition d'un « label européen » accordé aux institutions sur la base de leur valeur scientifique et en tenant compte de leur engagement à l'échange d'étudiants et de professeurs. Cet engagement devrait être soutenu par un financement européen. De plus, toutes les universités devraient encourager leurs étudiants à être plus européens en suivant une partie de leurs études à l'étranger.¹⁰⁰

Toutefois, il manquait à la proposition politique les éléments qui l'auraient rendue viable. Les ministres ne décideraient pas le type de base légale que la CEEA ou la CEE devrait apporter ni quelles ressources communautaires devraient être disponibles. Comme tous le savaient, Charles de Gaulle,

¹⁰⁰ PALAYRET Jean-Marie. SCHREURS. A University for Europe: prehistory of the European University Institute in Florence (1948-1976). Presidency of the Council of Ministers, Department of Information and Publishing. 1996.p. 57-59

représentant de la France, était devenu vers 1960 un fervent opposant à l'université supranationale comme symbole des ambitions expansionnistes insatiables de la Communauté. Il refusa de soutenir la stratégie que les officiers français avaient développée au comité de Hirsch¹⁰¹. Pour les autres gouvernements, le sort de la Communauté était bien plus important que celui de l'université européenne. Face à leur inquiétude grandissante concernant l'opposition française à plusieurs aspects de la politique communautaire, le projet d'université européenne alla à vau-l'eau. Le 22 octobre 1960, à la réunion conjointe des Conseils des ministres de la CEE et de la CEEA, la France suggéra un *contre-stratagème*, réclamant de fait la suspension de l'implication communautaire dans l'université européenne. Ils proposèrent que la question de l'université soit traitée dans le cadre de l'agence de coopération culturelle à créer.¹⁰²

Le processus revenait ainsi à une phase de spécification alternative. En février 1961, la France présenta une contre-proposition en matière d'éducation, à inclure dans une stratégie visant au renforcement de la coopération

¹⁰¹ Interim Committee présidée par Etienne Hirsch

¹⁰² PALAYRET Jean-Marie. SCHREURS. A University for Europe: prehistory of the European University Institute in Florence (1948-1976). Presidency of the Council of Ministers, Department of Information and Publishing. 1996. P.109

intergouvernementale et qui devait comprendre aussi les affaires étrangères et la défense. Il n'y eu aucun dissident. Une bataille personnelle entre de Gaulle et Hirsch donna à l'histoire une nouvelle tournure. Lorsque la France s'aperçut que Hirsch était conseiller auprès du sous-comité intergouvernemental désigné pour mettre en application plusieurs propositions de son comité, de Gaulle se servit du dîner du Sommet de Bonn pour « punir » Hirsch. Il fut soutenu par le chancelier allemand, Konrad Adenauer, pour pousser les autres dirigeants à convenir que l'université européenne devait être de la responsabilité exclusive des Italiens, toujours aussi enthousiastes à ce propos.¹⁰³

L'idée - ou les idées - de conférer une dimension universitaire à l'Union européenne coïncide avec l'existence de la Communauté. Les idées étaient non seulement présentes depuis le début, comme elles ont également persisté. D'autres ont abordé la question de la politique européenne à l'égard des universités, en mettant l'accent sur l'une des autres motivations qui avaient été diffusées dans les années cinquante. L'idée principale était-elle d'instruire et de former une élite européenne dans une université supranationale ? S'agissait-il de développer la recherche et la capacité de la main-d'œuvre dans les sciences nucléaires ? Ou, d'une manière plus générale, de faire en sorte que les

¹⁰³ Ibid. p.118-119

universités joignent leurs efforts pour stimuler les économies de l'Europe occidentale ? S'agissait-il, comme l'ont suggéré les événements suivants, de relancer les institutions nationales ? Nous observons également que depuis la création de l'Union européenne, des figures bien placées dans le processus ne voyaient pas seulement un rôle pour les universités - ou une université communautaire spéciale. Ils étaient prêts à s'efforcer au-delà du devoir pour essayer de transformer cette vision en une décision concrète.

f) Le programme d'action en matière d'éducation 1973-1976

En février 1976, les ministres de l'Éducation des neuf États membres approuvèrent un programme d'action contenant 36 actions réparties sur huit projets pilote dans l'éducation et les études pour lequel la Commission avait obtenu un financement. Il comprenait des projets visant à renforcer les liens transfrontaliers entre les universités — des programmes communs d'études et des visites d'études de courte durée destinées aux universitaires et aux administrateurs. Il s'agissait d'un programme d'action innovateur tant sur le plan procédural que matériel. Il regroupait des questions « légères » et intergouvernementales, comme améliorer la compréhension mutuelle du

système d'éducation de chacun, avec des questions « sociales », telles que l'éducation des enfants de travailleurs immigrés. Un tel subterfuge conféra à l'éducation une base juridique, lui permettant ainsi d'accéder au financement communautaire. Le cadre légal s'ensuivit : le Programme d'action dans le domaine de l'éducation était un processus mixte de résolution du Conseil et des ministres de l'Éducation réunis au sein du Conseil. De plus, le processus devait être développé par un comité de « processus mixte ». Un comité sous contrôle du Conseil comptait la Commission comme membre à part entière. De toutes les institutions communautaires, le Comité de l'éducation fut le premier à adopter des décisions politiques « doubles ».

Lorsque les ministres européens de l'Éducation adoptèrent leur première résolution en 1971, l'éducation était revenue à l'agenda de la Communauté. Un sommet à Paris, en octobre 1972, célébra la future adhésion du Royaume-Uni, de l'Irlande et du Danemark à la CEE en janvier 1973. En raison de l'euphorie autour de cet élargissement, un communiqué avait été émis, affirmant que la CEE n'était pas simplement un marché commun et insinuant qu'elle avait un rôle à jouer dans l'éducation et la culture : « Dans l'esprit européen, une attention

particulière sera accordée aux valeurs immatérielles. »¹⁰⁴

En 1973, lorsque l'élargissement pris effet, un consensus régnait au sein de la Commission sur le fait que l'éducation avait besoin d'une sérieuse capacité politique. Une direction pour l'éducation, l'enseignement et la jeunesse fut créée. Le sujet intégra le portefeuille du commissaire européen chargé de la science et la recherche. Le premier administrateur chargé de définir le rôle de la CE sur l'éducation fut Hywel Ceri Jones, un nom qui pendant 20 ans signifia « Monsieur Éducation » de la Commission.

Chargé en pratique de l'énonciation de la politique, Jones a œuvré en se basant sur le principe que la Communauté n'était pas un organisme de régulation mais avant tout une ressource – une ressource capable d'insuffler de l'innovation aux systèmes nationaux. Il s'agissait là d'une approche originale, qui ne le dispensait pas des défis. Un piège que son document devait éviter était celui d'échouer, à l'instar de l'initiative intergouvernementale de 1971 sur le Conseil. L'autre était d'éviter d'effrayer ceux qui désiraient une action minime de la Communauté, y compris Ralf Dahrendorf, son chef commissaire, et qui s'opposaient à tout ce

¹⁰⁴ NEAVE Guy. *Education and the EEC*, Trentham Books, 1984. p.7

qui ressemblait à des processus d'harmonisation ou de convergence comme le préconisait Henri Janne¹⁰⁵.

L'énigme de savoir comment l'éducation pouvait être à la fois une question souveraine et un secteur politique dans lequel la CE pourrait intervenir fut brillamment résolue par la Commission Jones. Sa double stratégie, acceptée par la Commission et par le Conseil des ministres (de l'Éducation), allait saisir l'occasion d'élargir l'activité de la CE en matière d'éducation au-dessus des ministres et des officiers. Il impliqua un grand nombre de praticiens et encouragea la Fondation européenne de la culture pour soutenir financièrement les développements prometteurs.

Un nouveau comité directeur émergea de ce processus. Le Comité de l'éducation, en tant qu'organe du Conseil, refléta formellement le statut intergouvernemental de l'éducation, alors que la Commission était membre à part entière. Elle se fit accepter avec l'argument que l'objectif était l'action commune, et non la politique commune conventionnelle de la Communauté, qui

¹⁰⁵ CORBETT Anne. *Universities and the Europe of Knowledge: Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955-2005*. Basingstoke, Palgrave Macmillan. 2005.p.76-79

fonctionnait pour les questions du traité et était soutenue par une législation contraignante et non contraignante. Un nombre de décideurs politiques nationaux, d'officiels et d'éducateurs responsables, reconnurent que la Commission pouvait contribuer avec ses connaissances techniques et ses idées, tout en apportant son aide pour trouver un moyen d'obtenir un financement communautaire. Pour cela, un processus mixte intergouvernemental/CE était nécessaire. Les ministres de l'éducation, malgré quelques amendements, acceptèrent le principe innovant d'une adhésion double du Conseil et de la Commission, une décision aux fortes conséquences en matière de décisions politiques.

En Juin 1974, les ministres de l'Éducation s'engagèrent envers les propositions de la Commission relatives à un programme de coopération, insistant sur le fait qu'« en aucun cas l'éducation ne doit être considérée comme une simple composante de la vie économique ».¹⁰⁶ En transférant la responsabilité de développer un programme au Comité de l'éducation récemment constitué, ils inaugurèrent une période de travail de deux ans. En dépit de quelques aléas à propos de la souveraineté, il régnait à l'époque une ambiance de compréhension.

¹⁰⁶ NEAVE Guy. *Education and the EEC*. Trentham Books. 1984. p.7

g) La décision d'Erasmus, 1985-1987

Le 15 juin 1987, les douze ministres de l'Éducation de la Communauté européenne ont convenu pour la première fois d'appliquer la législation et le financement communautaires à un projet d'éducation, bien qu'aucune modification n'ait été apportée à l'accord du Sommet de Paris de 1961 sur le fait que l'éducation était une question de coopération intergouvernementale. Il s'agissait du célèbre programme Erasmus pour la mobilité des étudiants. Il prévoyait une coopération plus large et plus intensive entre les universités des États membres, et plus de mobilité universitaire, dans le but d'encourager une « plus grande interaction entre les citoyens » et une réserve de diplômés pour le marché européen du travail qui aurait une expérience directe de la coopération intracommunautaire. La Commission introduisit également une proposition pour le transfert expérimental de crédits d'enseignement (le futur ECTS)¹⁰⁷.

Il fut à peine nécessaire de poser la question de la mobilité des étudiants à l'agenda. L'idée était profondément enracinée dans le passé. Elle avait été

¹⁰⁷ CORBETT Anne. *Universities and the Europe of Knowledge: Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955-2005*. Basingstoke, Palgrave Macmillan. 2005

présentée dans le plan Hirsch de 1960 et réitérée avec force dans des rapports à la Commission dans les années soixante-dix. De plus, les années 1973-1976 furent une période fertile en « spécifications alternatives » menant au programme d'action en matière d'éducation. Les programmes communs d'études avaient effectivement résolu le problème de savoir comment permettre aux étudiants d'être mobiles quand chaque système national avait des règles d'admission différentes. Les Politiques Communes d'Éducation (PCE) ont introduit l'idée que les programmes pouvaient fonctionner s'ils étaient basés sur la confiance. La confiance était requise entre les universitaires des différents systèmes nationaux pour s'échanger les étudiants et, idéalement, leur attribuer des crédits d'enseignement pour les périodes d'études passées dans un autre système européen. De plus, la Communauté avait été capable de financer l'action à une échelle, qui fut-elle jamais suffisante, était bien plus riche qu'une autre quelconque politique.

La mise à l'ordre du jour du programme Erasmus était donc synonyme de prise de décision, et se trouvait dans les mains du commissaire et des officiers proches. Pour le commissaire (Peter Sutherland), il s'agissait avant tout d'une question de calcul. Comment pouvait-il espérer mener la proposition avec la Commission, qui a priori ne soutiendrait pas une proposition sans lien évident

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

au Traité de la CEE ? Des événements sont intervenus suggérant qu'il pouvait y avoir un lien avec le Traité. La jurisprudence de la Cour de justice européenne dans le cas Gravier¹⁰⁸ avait interprété l'enseignement universitaire comme une formation professionnelle, pour laquelle la Communauté avait quelques responsabilités. Mais l'histoire suggère que le commissaire était prêt à prendre le risque bien avant le cas Gravier s'appuyant sur l'expérience solide acquise par Jones et son équipe, et sa propre conviction qu'il pourrait établir un lien entre le cas pour Erasmus au besoin d'une main-d'oeuvre plus qualifiée et à l'esprit plus européen, que l'achèvement du marché unique stimulerait.

En décembre 1985, la Commission approuva le projet de décision concernant Erasmus et le transmis au Conseil. Obtenir l'approbation du Conseil des ministres quant au projet de décision concernant Erasmus fut plus long et plus difficile que ce que les officiers de la Commission et du Conseil ne l'avaient imaginé. Le processus connut plusieurs incidents graves. En décembre 1986, date à laquelle était prévue l'approbation de la Décision, le commissaire en poste, Manuel Marin, retira le projet de décision en signe de protestation aux

¹⁰⁸ CORBETT Anne. *Higher Education as a Form of European Integration: How Novel is the Bologna Process?* [en ligne] Working Paper No. 15, December 2006. ARENA Center for European Studies. University of Oslo. Format PDF. Disponible sur: http://www.arena.uio.no/publications/working-papers2006/papers/wp06_15.pdf

tentatives du Conseil, sous la présidence britannique, de modifier la décision. Il donna ensuite une conférence de presse où il déclara qu'Erasmus en personne aurait été choqué de voir que la Communauté n'était pas prête à dépenser de l'argent pour les étudiants, mais qu'elle se préparait à dépenser une fortune pour ses vaches. Les recteurs des universités les plus anciennes firent pression sur le Conseil européen pour intervenir. La décision reprit le processus de décision par les ministres des finances, en décembre 1986. Cinq mois plus tard, la nouvelle présidence, de la Belgique, parvenait à un accord.

La conciliation nécessaire fut exclusivement réglementaire. Tandis que la Commission avait au long des années adopté une stratégie d'ambiguïté envers la question de l'éducation de nombreux États membres souhaitaient une clarté légale. Il y eut un avant goût de cette différence en 1978 au sein des 18 mois de résolution du programme d'action. Les Danois pensaient que la Commission agissait au-delà de la compétence du Traité, principalement dans son action envers l'éducation mais aussi dans d'autres domaines. Cela eut trois conséquences. Les ministres de l'éducation refusèrent de se rencontrer pendant deux ans, puis de se rencontrer dans le « processus mixte » jusqu'à ce que la décision Erasmus soit prise neuf ans plus tard. La direction pour l'éducation de

la Commission et les autres directions politiques impliquées reçurent l'ordre de

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

la présidence de la Commission de limiter leur action à ce que le Traité ne laissait sans aucune ambiguïté possible. Jones, face à cette situation peu prometteuse, manœuvra pour que sa direction soit déplacée de la Direction générale pour la recherche vers la Direction générale des affaires sociales où, comme il l'affirmait lui-même, on utilisait les ministres pour prendre des décisions.¹⁰⁹ Il adopta la stratégie d'assimiler l'enseignement et la formation pour rapprocher l'éducation des opportunités de la Communauté, et d'aligner les initiatives en matière d'éducation sur les priorités de la Communauté – à l'opposé de ce que les ministres avaient souhaité dans leur résolution de 1974. Ceci augmenta les soupçons entre le Conseil et la Commission.

En 1986/1987, les ministres s'accordèrent sur le fait qu'ils devaient recourir à deux articles du Traité de Rome de la CEE¹¹⁰ (articles 128 et 235), et non uniquement un seul comme d'ordinaire. L'article 128, conçu pour produire des principes généraux de mise en oeuvre d'une politique commune sur la formation professionnelle, présentait un fort intérêt pour la Commission européenne et les

¹⁰⁹ CORBETT Anne. *Universities and the Europe of Knowledge: Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955-2005*. Basingstoke, Palgrave Macmillan. 2005. p. 106-110

¹¹⁰ Treaty establishing the European Economic Community and connected documents. Luxembourg: Publishing Services of the European Communities, [s.d.], pp. 5-183.[en ligne] Disponible sur: http://www.ena.lu/treaty_establishing_european_economic_community_rome_25_march_1957-2-24759

États méditerranéens tournés vers l'expansion (ne participants pas encore au budget de la CE) étant donné qu'il leur permettait de surpasser en nombre la coalition Royaume-Uni, France et Allemagne, généralement peu enthousiaste et source de blocage. Mais des doutes à propos de la légitimité par rapport au Traité et la crainte d'être dominés sur le budget du programme incita d'autres États à insister sur le fait de faire voter la proposition sous réserve de l'article 235. La Commission pu ainsi présenter une proposition sur une question non couverte par le Traité de Rome de 1958, s'il pouvait être jugé nécessaire à la conquête de l'un des objectifs de la Communauté, et permit au Conseil de l'adopter après consultation du Parlement européen. Toutefois, une telle question devait être votée à l'unanimité. Une autre difficulté résidait dans le fait que, sur le plan historique, la Commission était opposée à la double juridiction et avait prévenu le Conseil que cela mettrait en cause la décision. Dans son rôle de gardien des Traités, elle chercha la base légale la plus claire possible.¹¹¹

Toutefois, presque tous les acteurs souhaitaient trouver une solution, dans le court terme de préférence, pour permettre le lancement du programme. Ils y

¹¹¹ CORBETT Anne. *Higher Education as a Form of European Integration: How Novel is the Bologna Process?* [en ligne] Working Paper No. 15, December 2006. ARENA Center for European Studies. University of Oslo. Format PDF. Disponible sur:
http://www.arena.uio.no/publications/working-papers2006/papers/wp06_15.pdf

parvinrent : le programme fut lancé en 1987. La Commission mit en cause la décision du Conseil pour utiliser une double base. La Cour de justice européenne rendit un jugement de Salomon, acquittant le Conseil mais permettant d'aller de l'avant sur la base souhaitée par la Commission, l'article 128. La décision revue concernant le programme Erasmus, convenue en 1989, allait précipiter le cas vers une définition du traité du rôle de la Communauté dans l'éducation en opposition à la formation, et prévoyait de mettre fin aux ambiguïtés.

Que peut-on conclure de tous ces jeux politiques autour d'une question fondamentale pour la construction d'une véritable Union Européenne ? Tant que les pays membres de l'Union Européenne essayaient de ne pas perdre leurs droits de souveraineté sur les systèmes éducatifs, en s'opposant de manière grotesque aux vents de l'Histoire, l'Europe, autrefois source de la pensée scientifique, se laissait dépasser par les Etats Unis, par l'Australie et par la Nouvelle-Zélande qui comprirent les premiers l'existence d'un marché international d'éducation supérieure qu'il fallait conquérir.

Ces jeux de politique nationale se sont traduits par une perte effective de

compétitivité européenne que l'Agenda de Lisbonne de l'an 2000 a voulu rattraper. Les quinze ans perdus en des diversions plus adjectives que substantives nous obligent maintenant à un effort beaucoup plus grand pour affronter le marché.

h) Le processus de Bologne

Le processus de Bologne fut lancé en 1999¹¹² en tant que processus intergouvernemental contrairement à toute activité européenne (et en particulier de la Commission) en matière d'éducation. Il prit la forme d'une déclaration par les ministres chargés de l'enseignement supérieur qui annonçaient la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur d'ici 2010. En ratifiant la déclaration, alors et plus tard, les ministres engagèrent spécialement leur gouvernement pour soutenir les valeurs de la liberté académique, de l'autonomie et de la responsabilité sociale incorporée à la Magna Charta¹¹³ européenne des universités de 1988 et d'introduire six mesures dans leurs systèmes nationaux d'enseignement supérieur. La déclaration attira immédiatement 29 signataires, y compris un nombre de gouvernements extérieurs à l'Union européenne. Leurs

¹¹² The Bologna Declaration of 19 June 1999 [en ligne] Format PDF. Disponible sur : http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf

¹¹³ Magna Charta Universitatum. 1988. [en ligne] Format PDF. Disponible sur : http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_french.pdf

engagements devaient adopter un système de « diplômes facilement lisibles et comparables »; un système fondé sur deux cursus indépendants, différenciés entre les études avant la licence et après la licence (un engagement revu plus tard à trois cycles, distinguant les niveaux mastère et doctorat ; pour soutenir un système de crédits, pour promouvoir la coopération en assurance qualité ; et pour promouvoir une dimension européenne à l'enseignement supérieur, en introduisant par exemple un élément européen au développement du programme et en établissant des diplômes conjoints.

À Prague, en 2001¹¹⁴, où avaient décidé de se rencontrer deux ans après, les ministres, alors au nombre de 33, ont pris plusieurs décisions, notamment de soutenir la stratégie de l'apprentissage tout au long de la vie puisqu'il affectait l'enseignement supérieur, de reconnaître l'enseignement supérieur et les étudiants comme des partenaires dans le processus de création d'un Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) et de promouvoir l'attractivité de l'EEES à d'autres parties du monde. De plus, ils répondirent à des doutes si largement exprimés à propos de la privatisation en déclarant que l'enseignement

¹¹⁴ TOWARDS THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001[en ligne] Disponible sur: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf

supérieur devait être considéré comme un bien public.

À Berlin, en 2003, 43 ministres prirent l'engagement de développer des synergies entre l'Espace européen de l'enseignement supérieur et l'Espace de recherche en matière d'éducation de l'UE, en insérant un cycle doctoral en tant que troisième cycle du processus de Bologne. Ils reconnurent également l'importance de la dimension sociale dans la politique de l'enseignement supérieur¹¹⁵. À Bergen, en 2005,¹¹⁶ les ministres firent de l'évaluation à mi-parcours du processus une priorité. Ils portèrent leur attention sur le système de diplôme, l'assurance de la qualité et la reconnaissance de diplômes et des périodes d'études. Les synergies entre l'enseignement supérieur et la recherche, la dimension sociale en tant que « partie constituante de l'EEES et une condition nécessaire à l'attractivité et à la compétitivité de l'EEES » ; la mobilité et la coopération avec d'autres parties du monde furent aussi classées comme des défis supplémentaires. Les ministres étaient convaincus qu'au sommet suivant,

¹¹⁵ “Realising the European Higher Education Area” Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003[en ligne] Disponible sur: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf

¹¹⁶ The European Higher Education Area -Achieving the Goals
Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005 [en ligne] Disponible sur: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf

prévu à Londres pour mai 2007¹¹⁷, ils auraient terminé la mise en œuvre des trois priorités pour contribuer à la compétitivité de l'Europe. La mobilité et la dimension sociale seraient alors les prochaines priorités. Cela serait dans l'esprit d'un Espace européen de l'enseignement supérieur, fondé sur les principes de la qualité et de la transparence, l'entretien du « riche héritage de l'Europe » et de sa diversité culturelle, le principe de la responsabilité publique et l'autonomie nécessaire aux établissements d'enseignement supérieur.

Le processus de réglementation associé à la Déclaration de Bologne définit que les décisions sont non contraignantes et intergouvernementales, prises dans les sommets ministériels qui ont lieu tous les deux ans. Le suivi de l'acte final, le dispositif général et la préparation des sommets suivants sont confiés au *Bologna Follow Up Group* (BFUG), qui se réunit deux fois par an. Le BFUG est composé de représentants de tous les pays signataires et de la Commission européenne (qui devient membre du «club de Bologne» en 2001), et des organes de consultation. Le pays qui préside le Conseil européen assure la présidence du groupe, tandis que le poste de vice-président est confié à l'hôte du sommet

¹¹⁷ London Communiqué - Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. 18 May 2007 en [ligne] Disponible sur: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf

ministériel suivant. Un comité est chargé du processus de Bologne entre les réunions du BFUG. Il est formé par un triumvirat des présidences de l'UE, trois pays participants élus par le BFUG pour un an et la Commission. Les membres consultants occupent également une place au sein du comité. Le comité et le BFUG peuvent tous deux convoquer des groupes de travail. Il n'y a aucun secrétariat. La fonction est assurée par l'hôte de la prochaine conférence ministérielle.

Étant donné que le processus de Bologne est fondamentalement intergouvernemental, ses décisions ne présentent pas un caractère obligatoire. Il n'aborde pas directement la transformation de paramètres de l'enseignement supérieur national au sein de l'Europe. Il n'essaie pas de modifier le statut des universités. Il ne vise pas à transformer les rapports État/université, ni la gestion de la profession universitaire. Il ne précise pas non plus la manière d'allouer les budgets. Il a pour but de changer les « produits » de l'enseignement supérieur (diplômes, etc.) en transformant leur processus. Cette méthode de changement est imposée dans un domaine où il existe déjà une forte activité politique en matière d'enseignement supérieur, sous les auspices de l'Union européenne.

Deuxième partie : l'étude – internationalisation et l'université «contingente»

Chapitre 4 - L'internationalisation de l'enseignement supérieur européen

L'internationalisation devint un thème clef dans les années quatre-vingt-dix, aussi bien dans les débats politiques sur l'enseignement supérieur que dans la recherche. Le processus est accompagné d'une politique européenne qui semble favoriser une dénationalisation de l'enseignement supérieur, une augmentation de la responsabilité des établissements et une popularité accrue du managérialisme. En regardant de plus près la mise en place complexe et dynamique de l'internationalisation au sein de l'enseignement supérieur européen, on constate bien plus qu'une simple diversification des activités transfrontalières en hausse. En effet, on remarque essentiellement des changements substantiels vers des politiques systématiques et une conscience croissante de la concurrence et de la coopération internationale sur un marché de l'enseignement supérieur de plus en plus mondial.

Trois développements majeurs se sont produits dans les systèmes d'enseignement supérieur en Europe au cours des deux dernières décennies :

Tout d'abord, les établissements d'enseignement supérieur, et plus spécialement les systèmes d'enseignement supérieur au niveau institutionnel, sont devenus des acteurs importants. Nous pouvons remarquer plusieurs initiatives et des débats sur la gestion institutionnelle dans l'enseignement supérieur, l'évaluation institutionnelle, le financement des universités et d'autres outils apparentés pour une adaptation des institutions aux environnements changeants.

Ensuite, nous observons divers changements, que l'on peut regrouper sous l'expression « internationalisation » de l'enseignement supérieur. Deux différents types de phénomènes sont fréquemment mentionnés dans ce contexte : d'une part, une croissance des opérations et de la coopération transfrontalière d'une particulière visibilité, comme la mobilité du personnel enseignant et des étudiants, l'enseignement des langues étrangères ou les activités coopératives de recherche ; d'autre part, une tendance à l'internationalisation, à la régionalisation ou à la mondialisation ou des structures de l'enseignement supérieur, par exemple, la convergence des systèmes en ce qui concerne les modèles institutionnels, les programmes d'études ou les cursus.

Enfin, ces développements – sur les niveaux institutionnel et international de l'enseignement supérieur – semblent tous deux refléter et contribuer à un relâchement des liens traditionnels entre l'université et l'État-nation que certains peuvent accueillir comme la nouvelle liberté des universités, alors que d'autres considéreront l'université dans ce contexte comme l'ultime frontière du capitalisme.

Ainsi, la restructuration de l'État-nation et l'émergence de l'internationalisation fonctionnent en parallèle dans la réforme et la transformation des universités. Un document préparé pour la réunion de Salamanque entre les recteurs européens et les gestionnaires internationaux chargés de l'enseignement supérieur illustre cette nouvelle « religion séculaire » de l'autonomie institutionnelle utilisée pour donner pleins pouvoirs aux universités dans un ordre mondial concurrentiel :

« Les universités ont besoin d'être autonomes - et elles le souhaitent. Dans plusieurs pays d'Europe, la surréglementation empêche l'innovation et le progrès et constitue un sérieux handicap dans l'environnement mondial et européen. Les universités demandent le pouvoir de planifier leur propre futur, en trouvant un juste équilibre entre l'autonomie et la responsabilité entre la diversité et l'organisation ».¹¹⁸

¹¹⁸ *Convention of European Higher Education Institutions 2001 : 7*

En évoquant une tendance à l'internationalisation ou à la dénationalisation, nous prétendons que l'enseignement supérieur n'avait jadis pas un caractère international – ou avait un caractère moins international qu'aujourd'hui, d'autant plus si l'on compare la situation au futur anticipé. Toutefois, en y regardant de plus près, on constate que l'enseignement supérieur d'autrefois peut être décrit d'une façon apparemment contradictoire et controversée.

L'université a toujours été perçue comme une institution très internationale par rapport aux autres institutions de la société. L'idée faite d'étudiants allant de Bologne à Oxford, en passant par Paris, suggèrent que les universités ont de tout temps transcendé les frontières nationales. Ces mémoires médiévales sont renforcées par les images de la Renaissance, de l'Europe au Siècle des Lumières et à présent par des universitaires en tant qu'acteurs mondiaux des sociétés contemporaines. Les valeurs cosmopolites ont toujours été très appréciées dans les universités. La fierté était fondée sur la réputation et la reconnaissance internationale, la mobilité et la coopération internationale étaient fréquentes et une dimension universelle de la connaissance dominait dans certaines disciplines, sans pour autant être considérée marginale par d'autres. Ainsi, on pourrait argumenter que l'université était, et elle est toujours, une institution internationale et qu'elle a été une force majeure de la sécularisation des sociétés

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

modernes, mais aussi de leur internationalisation.

Mais ces mémoires et ces images peuvent être perçues comme une mystification si l'on souhaite prouver que l'université a toujours été – et par conséquent sera toujours – une institution internationale. L'important rôle historique que jouent les universités dans le processus de construction de la nation et leur dépendance à l'État-nation est le revers de la médaille. Dans son essai sur l'université moderne, Wittrock écrit : « Les universités font partie intégrante du processus très identique qui se manifeste dans l'émergence d'un ordre économique industriel et dans l'État-nation en tant que forme d'organisation politique la plus importante et la plus typique »¹¹⁹. C'est sur cela que porte la « nationalisation » de l'enseignement supérieur. L'université contemporaine est née de l'État-nation, et non de la civilisation médiévale, C'est au XIX^e et XX^e siècles que les universités se sont identifiées à la science et à la technologie. Les trois-quarts des universités, même en Europe, datent du siècle dernier, la moitié ayant été fondée après 1945. Ainsi, leur réglementation et leur financement étaient (et ils sont toujours) nationaux ; leur contribution envers les cultures nationales était (et elle est toujours) significative, les étudiants avaient (et ils ont toujours)

¹¹⁹ ROTHBLATT S. WITTROCK B. eds. *The European and American University since 1800: Historical and Sociological Essays*. Cambridge. Cambridge University Press. 1992. p.305

tendance à être formés pour devenir des fonctionnaires nationaux et les universitaires jouaient (et elle jouent toujours) un rôle considérable dans ce que certains ont appelé le complexe militaro-industriel. Sous cette perspective, il s'agit d'institutions très nationales et nous continuons par conséquent à faire référence aux systèmes d'enseignement supérieur nationaux qui sont défiés par l'internationalisation. Paradoxalement peut-être, avant de devenir des institutions internationales, les universités devaient devenir des institutions nationales – comme l'internationalisation suppose l'existence d'États-nations. C'est sur cela que porte la «nationalisation» de l'enseignement supérieur¹²⁰.

Il est donc opportun d'analyser les tendances actuelles dans le cadre d'un processus qui met à l'épreuve les systèmes nationaux d'enseignement supérieur avec de nouvelles forces d'internationalisation. Les universités sont ainsi à la fois des objets et des sujets de « l'internationalisation » ou de « la mondialisation ». Elles sont affectées par ces processus, tout en les influençant.

Ceci étant dit, la notion d'internationalisation nous rappelle en même temps qu'elle est clairement liée à la domination et au pouvoir international de

¹²⁰ HUISMAN J. MAASSEN P. NEAVE G. (eds.) *Higher Education and the Nation State*. Oxford. Elsevier Pergamon for IAU.2000

l'Occident. Des éléments néo-coloniaux rentrent donc dans le débat : le nationalisme peut très bien être poussé à un moment d'internationalisation ; la concurrence et l'exclusion sont en jeu lorsque des termes tels que « mondialisation » se retrouvent à l'ordre du jour. La narrative de la mondialisation, qui est entrée dans le monde anglophone dans les années soixante et qui a ensuite été reprise à une rapidité surprenante dans le monde entier, est bien plus qu'une simple narrative ; c'est une idéologie qui présente de multiples liens et sens. Dans ce contexte, elle est souvent construite comme une force impersonnelle et inéluctable - parfois pour justifier certaines politiques.

En tout état de cause, le fait que les acteurs les plus puissants, et les plus susceptibles de vaincre, fassent l'éloge de l'internationalisation de l'enseignement supérieur de façon presque inconditionnelle, en ignorant les appréhensions des acteurs les moins puissants, devrait éveiller nos soupçons¹²¹.

Les pays en développement sont confrontés aux défis de l'internationalisation ou de la mondialisation à un moment majeur de restructuration et de transformation

¹²¹ ENDERS Jürgen FULTON Oliver. *Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observation: A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers. 2002.p.4

nationales.¹²² Le « fardeau » de ces pays comprend pour beaucoup trois volets : soutenir l'expansion et la « nationalisation » de leur système d'enseignement supérieur ; redéfinir leur rôle et la situation dans le contexte régional ; et lutter contre l'impact des forces mondiales auxquelles ils doivent faire face, comme le traitement de l'enseignement supérieur par l'OMC (Organisation Mondiale du Commerce) dans le cadre de l'AGCS. Pendant ce temps, dans beaucoup de pays industrialisés, « l'internationalisation » et « la mondialisation » ont à présent une fonction « brise-glace » dans les programmes de réformes nationales¹²³. Dans de nombreux cas, ni le diagnostic des problèmes du système ni les solutions de réforme correspondantes ne sont en aucun cas de nouveaux éléments. Mais l'argument international apporte un nouveau souffle aux débats nationaux à l'égard de la réforme de l'enseignement supérieur qui peut maintenant naviguer sous le pavillon de « l'internationalisation » en prétendant renforcer les capacités nationales face à la concurrence mondiale.

¹²² MULLER Johan. CLOETE N. BADAT S. (eds) *Challenges of Globalization. South African debates with Manuel Castells*. Cape Town. Maskew Miller Longman. 2001. p.206-223

¹²³ ENDERS Jürgen FULTON Oliver. . *Higher Education in a Globalising World International Trends and Mutual Observation: A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers. 2002.p.4

Ainsi, la concurrence entre les systèmes et les établissements d'enseignement supérieur est un facteur dont l'on doit tenir compte. Au niveau institutionnel, les universités n'ont généralement pas été perçues comme hautement compétitives dans le passé. En effet, au cours de la moitié du siècle dernier, la forte croissance de l'enseignement supérieur financée par l'État a écarté tout besoin de concurrence. Dans de nombreux cas, la plupart des institutions avaient un pouvoir limité en termes pratiques, même si elles auraient souhaité élargir leur territoire¹²⁴. On assiste à présent à un changement de scénario. Premièrement, la récente stagnation, voire même diminution, des soutiens financiers accentue la nécessité que les institutions ont de recourir à de nouvelles sources de financement. Deuxièmement, l'estompement des frontières spatiales et temporelles grâce à la disponibilité des nouvelles technologies d'information permettent de nouvelles modalités, aussi bien au niveau de l'apprentissage que de la recherche. Ainsi, comme le formuleraient les théoriciens de la mondialisation, le passé n'est plus un guide fiable par rapport au futur. En dépit d'un faible taux de concurrence, l'augmentation de la rivalité entre les établissements d'enseignement supérieur, en plus d'autres défis de la concurrence ci-dessus énoncés, est en train de contraindre les universités qui

¹²⁴ Dill et Sporn, 1995 cité par ENDERS Jürgen FULTON Oliver. . *Higher Education in a Globalising World International Trends and Mutual Observation: A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers. 2002.p.4

souhaitent entrer dans le monde de la concurrence, ou trouver de nouvelles voies dans les marchés internationaux émergents, à faire preuve de plus d'adaptabilité et de flexibilité dans l'organisation et la gestion du travail universitaire.

Ces adaptations peuvent prendre de multiples formes. Dans certaines universités, nous constatons de nouvelles activités lucratives (et donc potentiellement concurrentes), comme la formation continue, le transfert de technologie et l'exploitation de la recherche, qui se produisent dans les limites, ou même au-delà des limites. Ainsi, de nouveaux départements sont créés dans le but de gérer ces activités qui affectent relativement peu le noyau traditionnel du travail universitaire. Dans d'autres, de nouvelles structures émergent avec une forte différenciation interne et apportent ces activités au cœur de l'université tout en préservant, ou même en accentuant, la distinction entre les nouveaux rôles et les anciens. D'autres encore visent diverses formes d'intégration, afin de donner naissance à une nouvelle culture encore plus concurrentielle capable d'atteindre même les zones les plus traditionnelles et stables du travail universitaire¹²⁵. En d'autres termes, nous pouvons dire que les réactions des universités envers l'internationalisation et leur soif de nouvelles ressources

¹²⁵ ENDERS Jürgen FULTON Oliver. . *Higher Education in a Globalising World International Trends and Mutual Observation: A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers. 2002.p.5

commencent des plaies sur leur peau. Il est alors intéressant de savoir si les universités peuvent continuer à les traiter de manière localisée, ou si elles seront contraintes d'adopter une approche plus holistique.

Au niveau national, toutefois, nous pouvons observer deux facteurs contradictoires. D'une part, comme nous l'avons suggéré précédemment, les politiciens accordent de plus en plus d'attention à la concurrence internationale. D'autre part, il semble exister une préoccupation grandissante envers l'observation mutuelle et la comparaison entre les systèmes et les institutions, ce qui suggère une sorte de regain d'intérêt envers la coopération internationale. Pour les analystes politiques qui travaillent dans l'enseignement supérieur comparé, il est bien évident et particulièrement intéressant de voir la façon dont un scepticisme ancré, et auparavant très répandu à propos de la possibilité d'apprendre quelque chose d'utile avec les expériences à l'étranger, est en train d'être dépassé par un optimisme tout aussi insouciant à propos de la transmissibilité d'éléments spécifiques d'autres systèmes d'enseignement supérieur. Les résultats de ce développement, néanmoins fascinants, sont loin d'être clairs.

L'avènement de la mondialisation en tant que sujet à la mode a conduit à une controverse considérable sur le fait de savoir s'il s'agit d'un processus social authentique ou d'un nouvel élément du discours politique - ou, de façon encore plus plausible, d'un mélange des deux ¹²⁶. La mondialisation semble parfois être une expression passe-partout ou un non-concept, un catalogue de plus ou moins tout ce qui semble différent depuis les années soixante-dix, à savoir les avancées en technologie de l'information ; une augmentation du flux de capitaux outre les frontières ; la mobilité internationale du travail et des étudiants ; la nouvelle gestion publique et l'affaiblissement du pouvoir des États-nations ; le transfert de crédits dans l'enseignement supérieur et la reconnaissance internationale des diplômes. De plus, les termes « mondialisation », « internationalisation », « régionalisation » et « privatisation » sont fréquemment utilisés sans distinction pour accentuer les activités internationales et élargir la portée de l'enseignement supérieur. Il existe tout de même des différences importantes entre ces notions. Scott¹²⁷ a d'ailleurs proposé une distinction plus nette entre les différentes terminologies. En suivant l'interprétation de Scott, il nous semble que le concept d'internationalisation devrait se rapporter

¹²⁶ Guillén, 2001 cité par ENDERS Jürgen FULTON Oliver. . *Higher Education in a Globalising World International Trends and Mutual Observation: A Festschrift in Hounour of Ulrich Teichler*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers. 2002.p.5

¹²⁷ SCOTT Peter.ed. *The Globalization of Higher Education*. Buckingham. The Society for Research into Higher Education and Open University Press. 1998

principalement aux processus qui favorisent la coopération entre les États et, par conséquent, aux activités qui ont lieu en dehors des frontières nationales. Il reflète un ordre mondial dans lequel les États-nations jouent encore un rôle central. Dans une telle réalité politique, l'accent est mis sur la construction de relations internationales stratégiques, fondées sur une coopération et une observation mutuelles. Formulées ainsi, les frontières conceptuelles entre l'État, le marché et l'université semblent assez nettes, bien qu'elles soient fréquemment contestées en pratique.

Par contraste, la mondialisation fait principalement allusion aux processus d'augmentation de l'interdépendance des économies, et en fin de compte à leur convergence, et à la libéralisation du commerce et des marchés. (De plus, et en tant que conséquence observable, la mondialisation possède une forte composante culturelle qui a tendance à encourager l'établissement d'une culture des marques institutionnelles (généralement occidentale), bien qu'en principe elle puisse aussi soutenir la diffusion des traditions plus autochtones). Le processus de mondialisation est associé à une restructuration de l'État-nation par le biais de la dérégulation des contrôles financiers et légaux, de l'ouverture des marchés ou des quasi-marchés (y compris en matière d'enseignement supérieur) et de l'augmentation de la primauté des notions de concurrence, efficacité et

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

managérialisme. Dans un environnement mondialisé, le pouvoir des États-nations est fondamentalement défié – les États trouvent qu'ils ne détiennent qu'un contrôle très limité sur les politiques qui régulent les « systèmes » d'enseignement supérieur.

Cette distinction basique entre internationalisation et mondialisation peut être complétée, sinon compliquée, par le concept de « régionalisation ». En prenant l'Europe comme exemple et en considérant « l'Européanisation » comme une forme de régionalisation, nous pouvons observer deux tendances quelque peu contradictoires. D'une part, on peut décrire la régionalisation, tout du moins dans l'enseignement supérieur, comme un processus de croissance de la coopération régionale ou même d'intégration sur les mêmes termes, impliquant une coopération et une interaction « horizontale » à tous les niveaux - entre les gouvernements nationaux et sous-nationaux, entre les secteurs et les établissements d'enseignement supérieur d'un côté à l'autre de la région et même une collaboration dans toute la région entre les départements correspondants au sein des universités et autres établissements. En d'autres termes, il s'agit d'une version régionale bénigne des processus d'internationalisation que nous venons tout juste de décrire. D'autre part, il est tout aussi possible d'être convaincu que

la régionalisation dans l'enseignement supérieur est une partie intégrante du

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

processus de mondialisation, établissant une coopération entre voisins afin de compenser la pression exercée par d'autres parties du globe.

Cela dit, il semble évident que la mondialisation et, jusqu'à un certain point, la régionalisation également, ont tendance à être considérées comme des facteurs dominants qui contribuent à une certaine « dénationalisation » qui affecte des secteurs importants de la société, comme l'enseignement supérieur. La chute de l'État-nation, qu'il s'agisse ou non d'une réalité politique, peut néanmoins signifier deux choses tout à fait différentes. D'une part, nous pouvons aborder des questions en rapport aux changements dans la souveraineté des États-nations où les responsabilités et les capacités politiques à diriger se déplacent à un niveau international et local. D'autre part, la dénationalisation peut être abordée comme un processus de « désétatisation » due à certains réarrangements dans le triangle que forment l'État, le marché et les formes d'auto-organisation sociétales. Les discussions dans ce domaine sont donc axées sur le transfert de l'autorité et de la responsabilité, que ce soit vers le bas (décentralisation, localisation), vers le haut (internationalisation, transnationalisation) ou vers le côté (dérégulation, privatisation, auto-organisation).

Une telle tentative de réduire la variété déconcertante de phénomènes catalogués sous le terme « mondialisation » à une définition plus systématique doit constituer un préliminaire essentiel à tout compte-rendu sérieux à propos des développements actuels. Mais si nous devons passer outre ces définitions, il existe plusieurs options possibles. On peut dénouer et systématiser les différentes composantes et dimensions déjà abordées. Pouvons-nous réellement observer le phénomène de la « mondialisation » ? Où et comment se passe-t-il vraiment ? Produit-il une convergence au sein de l'enseignement supérieur ? Si oui, à quels niveaux ? Amoindrit-il l'autorité des États-nations en matière d'enseignement supérieur ? Si oui, d'où part tout ce pouvoir ? La formation d'un système d'enseignement supérieur mondial, et d'une culture, est-elle authentique ?¹²⁸

Des développements récents semblent conduire vers une société multidimensionnelle, polycentrique et dépendante, mais où cohabitent néanmoins le national et le transnational. Comme diverses études nous l'ont rappelé, le rôle de l'État a changé sans pour autant avoir été supprimé. Il n'est pas tout à fait vrai que l'État national soit en train de perdre son importance. En

¹²⁸ ENDERS Jürgen FULTON Oliver. . *Higher Education in a Globalising World International Trends and Mutual Observation: A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers. 2002.p.6

effet, il a lui-même joué un rôle fondamental dans la mise en œuvre de processus mondiaux et en est ressorti relativement changé.

Dans ce contexte, la controverse entre « l'État » et « le marché » en tant qu'alternatives imparfaites peut également ne pas s'avérer aussi nette qu'elle ne le semble à première vue. Tandis que des réformes récentes ont été motivées par une perte de la confiance envers le pouvoir réglementaire de l'État et la forte perception des soi-disant échecs gouvernementaux, nous notons maintenant une sensibilisation grandissante aux imperfections du marché, y compris à ses échecs. Encore faut-il constater ce qui se passera à long terme, maintenant que l'État a décidé, dans un grand nombre de pays, de créer des marchés ou des quasi-marchés dans des secteurs de services comme l'enseignement supérieur. Et notre compréhension de la mondialisation n'en est qu'à ses débuts.¹²⁹

Les défis et les tendances susmentionnés commencent à influencer le développement de la politique à l'égard de l'enseignement supérieur au niveau national. Ils conduisent à des initiatives qui vont au-delà des politiques

¹²⁹ ENDERS Jürgen FULTON Oliver. . *Higher Education in a Globalising World International Trends and Mutual Observation: A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers. 2002.p.7-8

traditionnelles de l'internationalisation et que l'on peut caractériser comme des activités marginales et supplémentaires avant tout centrées sur la mobilité internationale des étudiants et des professeurs. Nous observons à présent des mesures plus structurelles qui influenceront plus profondément le système d'enseignement supérieur.¹³⁰ La conscience mutuelle et l'autoréflexivité entre les intervenants grandissent certainement dans le paysage universitaire international. De plus, la mondialisation ne doit ni être un processus uniforme ni mener nécessairement à des résultats uniformes. Nous ne pouvons pas oublier que le contexte de l'internationalisation varie considérablement d'un pays à l'autre.¹³¹

Il est clair que nous devons considérer tous les aspects, à savoir la force économique et politique d'un pays, sa taille et sa localisation géographique, sa culture dominante, la qualité et les caractéristiques typiques de son système d'enseignement supérieur, le rôle que sa langue joue sur le plan international et les politiques d'internationalisation précédentes. Il n'y a pas si longtemps, nombreux étaient les pays qui avaient une conception différente des mérites de

¹³⁰ Id.Ibid.

¹³¹ BECK Kumari V. *Questioning the emperor's new clothes: Towards ethical practices in internationalization* [en ligne]. 1996. Format PDF. Disponible sur: <http://international.yorku.ca/global/conference/canada/papers/Kumari-Beck.pdf>

l'internationalisation, ou même de la possibilité de s'internationaliser. Ceci est encore valable aujourd'hui, même à une échelle plus petite.

Les perspectives comparées sur les politiques gouvernementales de l'État-nation et les systèmes nationaux d'enseignement supérieur offrent encore des aperçus transnationaux fructueux des modèles nationaux. Elles sont aussi « [...] indispensables pour comprendre la réalité façonnée par les tendances internationales communes, les réformes basées sur une observation comparée, l'augmentation des activités transnationales et l'intégration partielle supranationale dans l'enseignement supérieur »¹³².

Mais la raison d'être sous-jacente des formes traditionnelles de recherche comparée sur l'enseignement supérieur présume que nous pouvons raisonnablement analyser et comparer les systèmes nationaux jugés relativement proches. Tout cela est remis en question par les récentes tendances. Étant donné la complexité du phénomène, il se peut que nous ayons besoin de garder une ouverture d'esprit en tant que chercheurs et que nous essayions de construire une

¹³² Teichler, 1996 cité par ENDERS Jürgen. Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*. Volume 47, Number 3 / April, 2004. p.361-382

image plus distincte des causes, des implications et des effets des tendances séculaires émergentes en jeu et de la multiplication d'acteurs et de partenaires impliqués. Il est possible d'observer une telle tentative dans les études sur la gouvernance.

Mayntz ¹³³ a récemment résumé l'évolution générale ou le développement de la théorie de la gouvernance politique, une théorie qui a commencé par s'intéresser aux actions de pilotage des autorités politiques alors qu'elles essayaient délibérément de former les processus et les structures socio-économiques. Ainsi procède-t-elle sans référence spéciale à des domaines donnés ou des secteurs d'études politiques, comme l'enseignement supérieur. Une première tentative pour suivre les développements respectifs dans notre domaine révèle néanmoins que les études supérieures ont non seulement reflété mais aussi contribué à ce débat, tout en aidant à construire le cadre de l'étude de la gouvernance politique. Dans ce contexte, il est bien évidemment impossible de se rapporter à ces développements ou de les documenter avec des références considérables. Rechercher la contribution des études politiques de l'enseignement supérieur envers le développement général de la théorie de la gouvernance ne peut servir

¹³³ Cite par ENDERS Jürgen. Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*. Volume 47, Number 3 / April, 2004. p.361-382

qu'à élargir le contexte de notre domaine et à voir à quel point ce contexte peut servir notre intention d'étudier la dimension internationale de l'enseignement supérieur.

Pour Mayntz: «La théorie moderne de la gouvernance politique est apparue après la Seconde Guerre mondiale au moment où les gouvernements aspiraient clairement à conduire le développement économique et social de leur nation vers des orientations précises. » Le premier paradigme de la théorie de la gouvernance politique portait sur le développement politique et la mise en œuvre politique, et adoptait une perspective hiérarchisée (ou du législateur). Un bref aperçu de l'évolution de cette théorie de la gouvernance politique au sens étroit de « piloter » dans les études supérieures reflète vraiment les développements qui se précisent dans d'autres champs des analyses politiques à trois niveaux, de « la planification » à « la mise en œuvre politique », en passant par « le développement politique ». Les premières études vers la fin des années soixante ont commencé avec une théorie - très normative - qui défendait la planification de l'enseignement supérieur. Elles étaient accompagnées par de fortes convictions envers le capital humain et les approches de planification de la main-d'œuvre, ainsi que la contribution de l'investissement en matière

d'éducation à la croissance économique.¹³⁴

Dans les années soixante-dix, avec le déclin de l'euphorie de la planification et la réforme des systèmes d'enseignement supérieur dans une Europe en marche, le développement politique devint l'objet d'analyses empiriques. Les attentions se tournèrent alors vers les facteurs contextuels influençant le développement politique, en particulier l'organe d'exécution ; différents instruments politiques furent débattus, en particulier le rôle de la loi. Enfin, au cours de la première moitié des années quatre-vingts, la mise en œuvre politique devint un nouveau centre de recherche en études de l'enseignement supérieur où le processus de formulation, reformulation et mise en œuvre politiques prenaient de l'importance.

Ces études portaient en elles les semences de leur propre transformation. La recherche sur la mise en œuvre attira l'attention sur l'échec ou les défauts de la politique. Elle prouva également qu'un tel échec était non seulement dû à des erreurs de planification ou des défaillances commises par les agences de mise en

¹³⁴ ENDERS Jürgen. Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*. Volume 47, Number 3 / April, 2004. p.361-382

œuvre, mais aussi au fait d'avoir négliger des caractéristiques spécifiques au champ de la mise en œuvre politique en question. Les groupes cible récalcitrants envers la politique publique et leur capacité à résister ou à subvertir l'accomplissement des buts politiques tout autant y ont contribué.

Cette reconnaissance conduisit à deux importants élargissements du paradigme initial. Tout d'abord, s'étant jusqu'alors concentré sur le sujet du pilotage politique, du gouvernement et de sa capacité ou inaptitude à diriger, il comprenait à présent la structure et les dispositions en matière de comportement de l'objet du contrôle politique - le système d'enseignement supérieur et ses structures organisationnelles. D'importantes études furent menées pour approfondir notre compréhension des particularités systémiques de l'enseignement supérieur, de leur ancrage dans des systèmes de croyance professionnel et des traditions et des singularités nationales (p.ex. Clark 1983 ; Becher/Kogan, 1992)¹³⁵.

¹³⁵ ENDERS Jürgen. Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*. Volume 47, Number 3 / April, 2004. p.361-382

De plus, la hausse du nombre d'études en sociologie des organisations accentua les caractéristiques de la vie interne des universités et la nature de la relation entre leur vie interne et externe, qui donnait à ces organisations un caractère unique et un objet significatif d'étude. À titre d'exemple, nous citerons les perspectives *loose coupling* [établissement faiblement couplé] (Weick, 1976), *organizational saga* (Clark, 1970) et *garbage can decision-making* (March et Olson, 1976). Ainsi, la perspective hiérarchisée du paradigme initial (élaboration et mise en œuvre politiques) fut élargie par l'inclusion de questions en rapport à la « gouvernabilité » des systèmes d'enseignement supérieur ainsi que des processus ascendants qui sont à la fois conditionnés par la structure du champ des réglementations de l'enseignement supérieur.¹³⁶

Nous avons beaucoup appris sur les conditions d'efficacité des politiques avec cette expansion de la perspective analytique. De plus, la déception de la croyance en l'existence d'un centre de contrôle politique efficace ainsi que le retrait de plusieurs États d'Europe du contrôle direct pour « gouverner à distance » a dirigé l'attention vers des formes de gouvernance alternatives. Dans plusieurs domaines, les principes du marché et l'auto-organisation horizontale

¹³⁶ ENDERS Jürgen. Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*. Volume 47, Number 3 / April, 2004. p.361-382

ont été débattus comme des alternatives au contrôle politique hiérarchique. L'une des premières tentatives les plus souvent citées est bien évidemment le triangle de Clark (Clark, 1983) des systèmes d'enseignement supérieur entre les trois axes de la coordination par le marché, la coordination induite par l'État et la coordination universitaire/professionnelle.

Pendant un certain temps, il semblait – tout du moins dans un contexte européen – que « l'État et le marché » pourraient être traités comme des alternatives dans un genre de match nul – plus il existe d'un, moins il en existe de l'autre (Van Vught, 1989). Des analyses et la distinction entre « modèle à contrôle d'État » et « modèle à supervision de l'État », ainsi que le passage d'un « contrôle ex ante » de l'enseignement supérieur à un « contrôle ex post » ont en grande partie contribué à la compréhension de la « montée de l'État évaluateur » dans l'enseignement supérieur. Il était clair que nous assistions non pas à une perte du contrôle de l'État mais plutôt à un changement dans sa forme. Cependant, une récente critique des modèles précédents de gouvernance a une fois encore élargi la liste des modes de coordination (ex. Braun/Merrien, 1999). De plus, l'auto-gouvernance locale, l'auto-pilotage hiérarchique, la concurrence du quasi-marché, l'interaction autoritaire et l'actionnarisme dans l'enseignement supérieur ne sont plus perçus comme des options exclusives ni même alternatives - elles

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

cohabitent et sont liées par hasard.¹³⁷

En même temps, nous pourrions dire que le réalisme en ce qui concerne le potentiel et les limites des capacités de pilotage de certains modes de coordination a augmenté. Nous avons tendance à observer les échecs aussi bien gouvernementaux que professionnels, en plus des échecs du marché et de gestion. Il est d'ailleurs fort probable que les échecs des réseaux fassent bientôt partie de cette analyse. Le terme « gouvernance » a ainsi récemment pris deux autres chemins bien distincts du pilotage et de l'orientation politique. Pour l'un, on l'utilise souvent à présent pour indiquer une nouvelle manière de gouverner qui diffère du modèle de contrôle hiérarchique en ce sens où elle prend une forme plus coopérative à laquelle participent acteurs étatiques et non étatiques en réseaux mixtes. Les tentatives de résolution de problèmes collectifs en dehors des cadres hiérarchiques qui existent au sein de l'État-nation ont considérablement contribué à cette autre signification du terme gouvernance. La deuxième « nouvelle » acception de ce mot est bien plus générale et possède une généalogie différente. Dans ce contexte, le terme gouvernance se rapporte à des manières différentes de coordonner des actions individuelles ou à des formes

¹³⁷ ENDERS Jürgen. Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*. Volume 47, Number 3 / April, 2004. p.361-382

basiques d'ordre social.

Pendant ce temps, de nouveaux problèmes ont surgi, notamment la crise de l'État-providence, liée à l'intégration européenne et à la mondialisation économique. À la lumière de l'eupéanisation et de la mondialisation, il semblerait que certaines caractéristiques acceptées et apparemment non problématiques de la théorie de la gouvernance décrite précédemment et de son application dans le domaine des études supérieures soient soudainement insuffisantes – « [...] des insuffisances qui peuvent déclencher une nouvelle phase dans le développement de la théorie en nous défiant d'élargir une fois de plus notre cadre analytique »¹³⁸.

Les insuffisances en question sont les suivants :

- la concentration sur l'État-nation unique (même en cas de comparaisons internationales) et une préoccupation sélective envers les politiques nationales;
- La concentration sur les effets politiques sur le changement des relations entre

¹³⁸ ENDERS Jürgen. Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*. Volume 47, Number 3 / April, 2004. p.361-382

l'État et les organisations d'enseignement supérieur, et la gouvernance interne des établissements d'enseignement supérieur, en négligeant le côté interne de la formation de la politique (y compris les activités et les réponses organisationnelles) et la relation entre les deux ;

- la préoccupation avec la prise de décision au niveau macro et l'adaptation organisationnelle au niveau méso, en négligeant les effets et les dynamiques micro dans les performances et les pratiques actuelles du travail universitaire.

« Avec l'Union européenne, une nouvelle structure de gouvernance transnationale a été créée. L'Union européenne est décidément plus qu'un régime, qu'un cadre contractuel ou qu'une arène de négociation, mais elle n'est clairement pas un État fédéral. Au mieux, on peut la décrire comme un système complexe comprenant plusieurs niveaux et dont les dynamiques ne peuvent être bien comprises dans le cadre conceptuel développé pour l'analyse de la gouvernance politique dans les États-nations. Pour une théorie de gouvernance politique, l'intégration européenne a deux conséquences : premièrement, elle suscite de nouveaux problèmes de gouvernance au niveau national ; deuxièmement, elle requiert l'extension de la théorie de la gouvernance à un niveau supranational »¹³⁹.

Le transfert de pouvoirs au niveau européen requiert une étude de l'effet des directives européennes sur le système national d'enseignement supérieur et sur les politiques respectives. Plusieurs études dans ce domaine se sont centrées sur

¹³⁹ Mayntz, 1998 cité par SAURUGGER Sabine. Les Groupes d'Intérêts entre Démocratie Associative et Mécanisme de Contrôle [en ligne] Dossier n° 10 2003/2. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-raisons-politiques-2003-2-page-151.htm>

cette analyse (p. ex. Barblan *et al.*, 2000 ; Kälvermark/Wende, 1997 ; Teichler, 1998 ; Wende, 2002)¹⁴⁰. Dans ce sens, nous élargissons à nouveau le paradigme précédent, cette fois-ci en lui ajoutant un important facteur externe de formation et de mise en oeuvre de la politique. De récentes recherches dans ce domaine montrent que, bien qu'il prédomine une variation à travers les pays de l'Union européenne, les politiques nationales à l'égard de l'internationalisation de l'enseignement supérieur mettent de plus en plus l'accent sur les bénéfices économiques. Un nombre croissant de pays sont conscients de l'augmentation de la concurrence internationale dans l'enseignement supérieur et ont donné à leurs politiques d'internationalisation des raisons d'être économiques. En outre, et en rapport direct au suivi de la Déclaration de Bologne, la dimension internationale et en particulier l'européenne est à présent bien plus intégrée à la tendance qui prévaut dans l'élaboration de politiques nationales sur l'enseignement supérieur.

Aussi, une enquête menée dans toute l'Europe sur le suivi de l'acte final de la Déclaration de Bologne a démontré que les réformes au niveau du système d'enseignement faisant suite à ce processus conduisaient vers une convergence accrue quant à la structure des diplômes. En même temps, toutefois, en raison du

¹⁴⁰ Cf. GÜRÜZ Kemal. *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy*. Albany. State University of New York Press. 2008

fait que la responsabilité de la mise en œuvre repose sur les pays à titre individuel, certaines dissimilitudes persistaient sûrement.

À ce propos encore, quelques études sur l'enseignement supérieur ont tendance à souligner la diversité des approches des politiques rencontrées dans le cas particulier de l'enseignement supérieur, par exemple le principe de subsidiarité et la responsabilité segmentée de l'éducation et de la formation, d'une part, et de la science et de la recherche, d'autre part. Toutefois, elles n'ont jusqu'à présent qu'un vague rapport avec les développements théoriques respectifs qui se font sentir dans d'autres domaines politiques.

Après Scharpf, on pourrait par exemple utiliser l'expression « ajustement mutuel » pour nommer la mode par défaut des réponses politiques européanisées en matière d'enseignement supérieur. Dans ce contexte, les gouvernements nationaux continuent à adopter leurs propres politiques nationales mais ils le font en signe de réponse – ou de anticipation – aux choix politiques d'autres gouvernements ou de certains développements perçus en Europe¹⁴¹.

¹⁴¹ <http://www.lse.ac.uk/collections/CARR/pdf/DPs/Disspaper11.pdf>

À un tout autre niveau, la gouvernance européenne dans l'enseignement supérieur peut s'effectuer à travers des « négociations intergouvernementales » où les politiques nationales sont coordonnées par les accords européens, mais où les gouvernements nationaux essaient de garder le contrôle total sur le processus de décision. Autrement dit, la transformation dans les contextes nationaux et la mise en œuvre restent sous leur contrôle. La coopération des pays dans le processus de Bologne peut être considérée comme une forme de gouvernance en tant que telle. Il s'agit en effet d'un processus volontaire, à caractère non obligatoire, et donc sans conséquence légale pour les pays, les institutions ni les étudiants par rapport aux processus européens de pilotage supranational ou de « direction hiérarchique », malgré des compétences et une autorité vis-à-vis de l'enseignement supérieur très limitées.

Le terme « décisions conjointes » pourrait être utilisé pour nommer l'approche qui associe les négociations intergouvernementales à la direction supranationale. Dans ce cas, l'initiative ou la législation européenne dépend de l'action entreprise par la Commission européenne mais elle implique également des négociations intergouvernementales, surtout de la part du Parlement européen, et

une comitologie européenne. L'annonce concernant un « Espace européen de la recherche » et la demande de création de « réseaux d'excellence » dans certains domaines de pointe de la recherche dans le sixième programme-cadre de la Commission européenne peut illustrer cette mode.

Les politiques ci-dessus énoncées, développées d'une façon ou d'une autre au niveau européen et faisant partie du processus plus large d'intégration européenne, ont toutefois abouti à l'émergence d'un contexte comportant plusieurs niveaux et plusieurs acteurs dans lequel les organisations d'enseignement supérieur opèrent et développent elles-mêmes leurs activités internationales. Des évaluations et la recherche empirique déjà menées suggèrent que les réponses organisationnelles aux politiques nationales et européennes à l'égard de l'internationalisation sont loin d'être uniformes. Ces variations peuvent s'exprimer dans le volume de l'activité internationale, l'expansion au sein d'une ou plusieurs organisations, le type d'internationalisation de ces activités et le format spécifique que prend l'internationalisation, au sein de la diversité des organisations d'enseignement supérieur, des systèmes et des contextes nationaux.

D'ailleurs, les établissements d'enseignement supérieur et les universités sont des acteurs de plus en plus internationaux et locaux à la fois. Le marketing international des diplômes et des programmes, la construction d'un réseau international et les consortiums, le recrutement de personnel et d'étudiants à l'international font partie de ces facteurs qui contribuent à renforcer le rôle des organisations en tant qu'agents internationaux. Ils soulignent la nécessité d'étudier la façon dont les acteurs et les organisations locaux élargissent leurs activités à un stade international¹⁴².

Enfin, la préoccupation envers la prise de décision européenne attire également l'attention sur un autre angle mort des études de gouvernance nationale et transnationale dans l'enseignement supérieur : le micro-niveau de la vie et du travail universitaires. Il est vrai que l'on assiste depuis peu à une hausse de l'intérêt porté aux études sur la profession universitaire. Bon nombre d'entre elles ont essayé d'analyser l'impact du changement des modes de coordination dans l'enseignement supérieur sur le lieu de travail universitaire sous des perspectives transnationales. Certaines ont tendance à émettre des signaux d'alarme: les normes sont compromises et la curiosité est mal placée ; le contrôle

¹⁴² MARGINSON S. RHOADES G. Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education*, 2002. 43, pp. 281-309.

se disperse et la cohérence se perd ; la continuité diminue et le changement constant engendre du stress. D'autres ont tendance à prôner la continuité au lieu du changement dramatique quant à l'image de soi-même des universitaires, aux aspects de la morale universitaire ou aux principales tâches de la profession universitaire. La plupart des études partagent néanmoins une perspective macro-niveau de l'élaboration politique, de la gestion et des tendances internationales à l'égard de l'enseignement supérieur, qui se concentre sur les niveaux plus élevés des analyses politiques.

H - Facteurs exogènes et endogènes de promotion de l'internationalisation

Comme nous l'avons vu, l'eupéanisation, l'internationalisation et la mondialisation sont trois processus qui jouent un rôle important dans la société actuelle. Les trois sont amplement débattus dans plusieurs disciplines universitaires, ainsi qu'à l'extérieur de l'arène scientifique. En particulier le débat sur la mondialisation qui est largement répandu et reçoit beaucoup d'attention des médias. Les trois processus jouent un rôle important dans les débats actuels sur l'enseignement supérieur. La plupart des universités sont depuis longtemps

étroitement liées à l'État-nation¹⁴³. Elles sont souvent fondées, du moins en partie, par les gouvernements nationaux.

D'ailleurs, la politique à l'égard de l'enseignement supérieur est (ou était encore très récemment) une affaire nationale. Mais on constate désormais que les universités reçoivent l'influence d'autres « choses » qu'uniquement de l'État-nation ou qu'elles sont influencées au sein de l'État-nation. Les changements qui se font sentir à l'intérieur de l'État-nation et sa position dans l'ordre international influencent aussi les universités en soi. Les décisions ou les débats à un niveau mondial, européen ou international se répercutent sur les universités et leurs actions.

Il n'existe aucun accord unanime sur la définition des termes européanisation, internationalisation et mondialisation. Si nous regardons, par exemple, le débat sur la mondialisation, on y trouve ce que Held et McGrew¹⁴⁴ appellent les mondialistes et les sceptiques. Les premiers considèrent que la mondialisation

¹⁴³ KWEIK Marek “The academic workplace: Country report Poland” in Jurgen Enders and Egbert deWeert (eds.) *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*. Frankfurt. Herausgeber und Bestelladresse. 2004. p. 332

¹⁴⁴ HELD, D. MCGREW, GOLBLATT A. PERRATON J. *Global Transformations: Politics, economics and culture*. Stanford. Stanford University Press. 1999

est un développement historique réel et significatif, tandis que les derniers « l'envisagent en tant que construction avant tout idéologique ou mythique qui possède une valeur d'explication marginale »¹⁴⁵. En outre, les avis divergent sur la manière dont les différents processus se rapportent les uns aux autres. Dans un article rédigé en 2001¹⁴⁶, Van der Wende analyse l'internationalisation comme une réponse à la mondialisation. D'autre part, Scott affirme que l'internationalisation et la mondialisation peuvent réellement être dialectiques. En répondant aux processus d'eupéanisation, l'internationalisation et la mondialisation peuvent, toutefois, poser un nouveau défi à l'enseignement supérieur.

De plus, ces trois processus sont indissociables. D'autres questions importantes doivent être prises en considération dans l'enseignement supérieur. McBurnie¹⁴⁷ fait notamment référence à l'éducation transnationale, l'assurance internationale

¹⁴⁵ HELD, D. MCGREW, GOLBLATT A. PERRATON J. *Global Transformations: Politics, economics and culture*. Stanford. Stanford University Press.1999. p.2

¹⁴⁶ VAN DER WENDE, Marijk The international dimension in national higher education policies: What has changed in Europe in the last five years? *European Journal of Education*, 36 (4). 2001. p. 431-441

¹⁴⁷ MCBURNIE Grant. ZIGURAS Christopher. The regulation of transnational higher education in Southeast Asia: Case studies of Hong Kong, Malaysia and Australia. *Higher Education*.Volume 42, Number 1 / July, 2001. p.85-105

de la qualité, les approches d'entreprises, la coopération régionale et interrégionale, les technologies de l'information et des communications et les universités virtuelles, la hausse du nombre de nouveaux prestataires et les questions d'équité et d'accès.

Les États-nations jouent encore un rôle important dans les trois processus énoncés, y compris à l'égard de l'enseignement supérieur. Ils sont toujours les acteurs des négociations qui se produisent au niveau européen, international ou mondial. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, ce sont eux qui sont chargés de la politique en matière d'enseignement supérieur. Par exemple, si nous prenons la déclaration de Bologne, tous les pays signataires ont convenu des objectifs à atteindre, mais la mise en œuvre actuelle de la déclaration incombe aux pays signataires de façon individuelle. Les pays peuvent choisir la meilleure façon qui leur permettra d'atteindre ces objectifs. Ce qui est clair également avec le processus de Bologne, c'est que les gouvernements nationaux essaient d'inciter les établissements d'enseignement supérieur à participer aux processus de mondialisation, d'internationalisation et d'européanisation, voire même de les anticiper. Cela fait partie des politiques nationales sur l'enseignement supérieur. D'autre part, les établissements d'enseignement supérieur font preuve de plus en plus d'autonomie dans leurs actions. C'est

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

également le cas dans les nouvelles politiques de l'enseignement supérieur. Parfois même les institutions avancent seules à la recherche des frontières de la législation et de la politique actuelles. Elles sont ainsi capables d'anticiper à leur façon les trois processus qui font l'objet de l'étude.

Comme il ressort de l'exposé précédent, les acteurs placés à plusieurs niveaux influencent les politiques et les établissements d'enseignement supérieur et prennent des décisions à ce propos. De plus, les acteurs à ces niveaux exercent une influence les uns sur les autres. Pour commencer, il y a le niveau mondial; viennent ensuite le niveau européen, le niveau national puis le niveau organisationnel (établissements d'enseignement supérieur).

La façon dont ces niveaux exercent une influence les uns sur les autres n'est pas très claire. Les réponses que les acteurs apportent aux processus d'eupéanisation, d'internationalisation et de mondialisation ne sont pas encore connues. C'est sur cette question que porte l'une des principales parties de cette recherche. Le rôle des gouvernements nationaux et des institutions d'enseignements supérieur est amené à changer, mais de quelle façon et dans quelle mesure, telle est la question. Ils ont tous deux une part de responsabilité

ou de liberté pour répondre aux processus d'eupéanisation, d'internationalisation et de mondialisation.

« La coopération européenne, et l'internationalisation plus généralement parlant, constitue la principale stratégie pour que les établissements d'enseignement supérieur contribuent à l'objectif européen de devenir la principale économie de la connaissance au monde. Une analyse approfondie de l'activité internationale des institutions d'enseignement supérieur, et de leurs stratégies européennes en particulier, permettra de mieux comprendre les modèles possibles dans cet important secteur de la société et de l'économie européennes.»¹⁴⁸

La liberté d'action, dont font preuve les pays et les institutions à l'égard de l'enseignement supérieur, peut bien sûr susciter des réponses différentes d'un pays ou d'une institution à l'autre. Cela signifie également que l'on peut trouver des résultats différents au sein des institutions d'un même pays. Ces différences peuvent avoir toutes sortes d'origines, par exemple différentes raisons d'être sous-jacentes aux politiques ou des différences dans les types d'organisations.

Dans une de leurs études, Jane Knight et Hans de Wit¹⁴⁹ ont identifié quatre groupes de raisons d'être : scientifiques, sociales/culturelles, politiques et

¹⁴⁸ VAN DER WENDE, Marijk The international dimension in national higher education policies: What has changed in Europe in the last five years? *European Journal of Education*, 36 (4). 2001. p. 431-441

¹⁴⁹ Jane Knight et Hans de Wit, *Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries* (Amsterdam : EAIE, 1997)

économiques. Elles peuvent être décrites comme des motivations pour conférer une dimension sociale à l'enseignement supérieur. Elles s'adressent au « pourquoi » de l'internationalisation. Et des raisons d'être différentes sous-entendent des moyens différents pour arriver à l'internationalisation.

Lorsqu'il s'agit d'analyser les raisons d'être, il est nécessaire de tenir compte de la diversité des partenaires dans l'enseignement supérieur – le secteur du gouvernement, le secteur privé et le secteur de l'éducation. Ce dernier groupe se divise en deux sous-groupes : le niveau institutionnel (universitaires et départements) et les étudiants.

Il est important de ne pas oublier que : les raisons d'être se chevauchent fortement au sein et entre les différentes parties prenantes ; les principales différences résident dans la hiérarchie des priorités ; d'une manière générale, les parties prenantes n'ont pas une seule raison d'être, mais plutôt un ensemble de raisons d'être de l'internationalisation avec une hiérarchie dans les priorités ; les raisons d'être peuvent être différentes entre parties prenantes et au sein des partenaires ; les priorités dans les raisons d'être peuvent changer dans le temps et en fonction du pays ou de la région ; les raisons d'être de l'internationalisation

sont généralement des motifs plus implicites qu'explicites.

Au cours de l'histoire de l'enseignement supérieur, à l'époque médiévale européenne et même avant, dans le monde universitaire arabe, les raisons d'être scientifiques et sociales/culturelles dominaient – l'intellectuel errant en quête de connaissances et de compréhension d'autres cultures. Ces logiques, bien qu'elles aient perdu de l'importance aujourd'hui, ont toujours été – et continuent à être – présentes dans l'enseignement supérieur. Mais plus tard, durant le processus de développement de l'État-nation et son expansion coloniale, les raisons d'être politiques gagnèrent en importance. En copiant les modèles européens d'enseignement supérieur dans les colonies aux Amériques, en Afrique et en Asie, les nations européennes recherchaient la dominance politique, culturelle, économique et scientifique, à laquelle la plupart des nations et leurs universités essaient aujourd'hui encore d'échapper. Avec l'essor de l'influence politique et économique des Etats-Unis d'Amérique comme puissance internationale de ce siècle, et en particulier après la Seconde Guerre mondiale, cette raison d'être politique a pris une nouvelle dimension. Pour conserver et élargir son influence, il devint capital de connaître d'autres cultures, d'autres langues et d'autres systèmes. Les universités américaines furent stimulées avec des financements fédéraux, surtout des budgets du Département d'État et du Département de la

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

Défense, pour développer les études territoriales, la formation en langues étrangères et la poursuite des études à l'étranger.

Bien que perçu par beaucoup dans le reste du monde comme un signe de l'impérialisme américain – égalé par une tendance similaire en ex-URSS –, cela fut présenté comme une incitation à la paix et à la compréhension mutuelle. Certaines citations de sénateurs et de président de la période de l'après-guerre ne laissent aucun doute. Le sénateur Fulbright s'exprima à propos de l'échange scolaire en ces termes : « Du point de vue de l'ordre et de la paix dans le monde, [il s'agit] sans doute [de] la politique étrangère la plus importante et la plus enrichissante ». Et d'autres le suivirent, comme le président George Bush qui affirma, également en 1989 : « Les échanges internationaux ne sont pas une marée capable d'emporter toutes les différences sur son passage. Mais, à l'instar des rochers qui s'usent avec le mouvement de l'eau, ils useront lentement les obstacles vers la paix. »¹⁵⁰

Cette opinion optimiste de l'enseignement international comme une manière de force de rétablir la paix a dominé les politiques américaines et l'enseignement

¹⁵⁰ <http://www.ipv.pt/millennium/wit11.htm>

supérieur des cinquante dernières années, elle y est toujours largement répandue et a trouvé des supporters partout dans le monde. Par exemple, la *International Association of University Presidents*¹⁵¹ parle de «promouvoir vigoureusement l'internationalisation de ses institutions et les compétences et l'instruction de ses étudiants comme point essentiel à la poursuite à long terme d'un monde plus pacifique où la compréhension internationale et la coopération dans la résolution de problèmes sera de plus en plus crucial à la qualité de la vie et au développement durable en termes culturel, social et économique ».

Bien qu'il soit tentant de comprendre un tel point de vue de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, nous devons être prudent avec une telle justification purement politique de l'internationalisation. De quelle paix et de quelle compréhension du monde s'agit-il ? L'enseignement supérieur dans le reste du monde était-il et est-il toujours en mesure de placer sa compréhension d'égal à égal avec celle du monde scientifique américain et européen ? Une telle opinion laisse-t-elle donc une place à une propre identité nationale ?

¹⁵¹ <http://www.ia-up.org/>

Dans une étude comparative des stratégies d'internationalisation dans les pays d'Asie et du Pacifique, citée auparavant, Jane Knight et de Wit¹⁵² ont effectivement conclu que l'une des raisons d'être les plus claires de l'internationalisation de l'enseignement supérieur n'était pas tant l'identité mondiale mais plutôt l'identité nationale. En s'insérant dans un environnement mondial sur des termes plus égaux, l'enseignement supérieur et la société peuvent s'écarter de la dépendance et de la dominance de la technologie, des moyens et des langues d'instruction de l'Occident. Dans plusieurs pays et universités d'Asie, par exemple, l'une des questions stratégiques internationales repose non sur l'expansion de l'anglais comme langue d'instruction – une question débattue dans plusieurs établissements d'enseignement supérieur d'Europe continentale –, mais sur le choix d'utiliser des langues locales comme langue d'instruction, au lieu de recourir à la langue de colonisation (principalement l'anglais), un héritage du passé.

Cet impact de l'internationalisation à l'échelon national ou local semble s'être

¹⁵² DE WIT Hans. *Changing Rationales for the Internationalization of Higher Education*. [en ligne] International Higher Education, Spring 1999. Disponible sur: http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News15/text1.html

éclipsé en Europe et aux Etats-Unis, où semblent régner la mondialisation et l'uniformité. Pourtant, en 1952, Karl Wolfgang Deutsch écrivait déjà à Harvard : « Il y a une forte chance pour que, parmi les centaines et les milliers d'étudiants étrangers qui fréquentent l'université aujourd'hui, un nombre considérable de jeunes hommes et de jeunes femmes retournent un jour dans leur pays en étant encore plus attachés à leur propre nation et en faisant souvent preuve d'un nationalisme plus fort que celui avec lequel ils sont arrivés. »¹⁵³

Bon nombre de leaders nationaux ont suivi des études à l'étranger et, dans cet autre environnement culturel, se sont retrouvés encore plus attachés à leur propre identité nationale qu'auparavant. L'enseignement international représente non seulement une confrontation avec l'autre, mais aussi, et peut-être encore plus, avec sa propre culture. Mark Twain disait du voyage « qu'il est fatal pour le préjugé, le sectarisme et l'étroitesse d'esprit ». Paul Theroux écrit : « L'erreur est l'essence du récit de tout voyageur. » Ces deux citations s'appliquent à la perfection à l'enseignement supérieur. Mais là où la plupart des études indiquent que les étudiants qui étudient à l'étranger ne changent pas énormément leur opinion envers leur pays d'accueil, tout semble indiquer qu'il est tout aussi

¹⁵³ DE WIT Hans. *Changing Rationales for the Internationalization of Higher Education*. [en ligne] International Higher Education, Spring 1999. Disponible sur : http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News15/text1.html

important de surmonter les erreurs et les préjugés de sa propre culture que des autres.

La raison d'être politique a longtemps dominé les initiatives de l'après Seconde Guerre mondiale vers l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Toutefois, au terme de la Guerre froide, l'accent a été mis sur la raison d'être économique. Celle-ci était – et est toujours – le moteur des programmes européens pour la coopération et l'échange dans la recherche, la technologie et l'éducation, comme les programmes de recherche et développement (COMETT et ERASMUS). Elle a néanmoins toujours été associée – et aujourd'hui encore plus qu'il y a dix ans - à la raison d'être politique pour stimuler le développement de la citoyenneté européenne.

Ce passage d'un plan politique au plan économique est clairement démontré dans l'étude sur « Les politiques nationales pour l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Europe », menée par l'agence nationale pour l'enseignement supérieur en Suède (1997). Tous les rapports des pays d'Europe du Nord (pays scandinaves, Autriche, Allemagne, Royaume-Uni et Pays-Bas), mais aussi d'Europe centrale et de l'Est, indiquent la tendance d'un passage d'une

raison d'être éducative, culturelle et politique à une raison d'être économique de l'internationalisation. On retrouve une seule exception dans un pays d'Europe du Sud – la Grèce –, l'enseignement supérieur dans cette région étant encore conduit essentiellement par des raisons d'être traditionnelles (scientifique, culturelle et politique).

La raison d'être économique s'exprime de plusieurs façons, notamment : l'accent sur l'internationalisation en raison de la nécessité d'une main-d'œuvre moderne et mondiale ; les projets internationaux conjoints de recherche et développement pour être compétitif à l'international dans les nouvelles technologies ; l'augmentation de l'attention portée au marketing de l'enseignement supérieur sur le marché international : l'enseignement supérieur en tant que bien consommable d'exportation, etc.

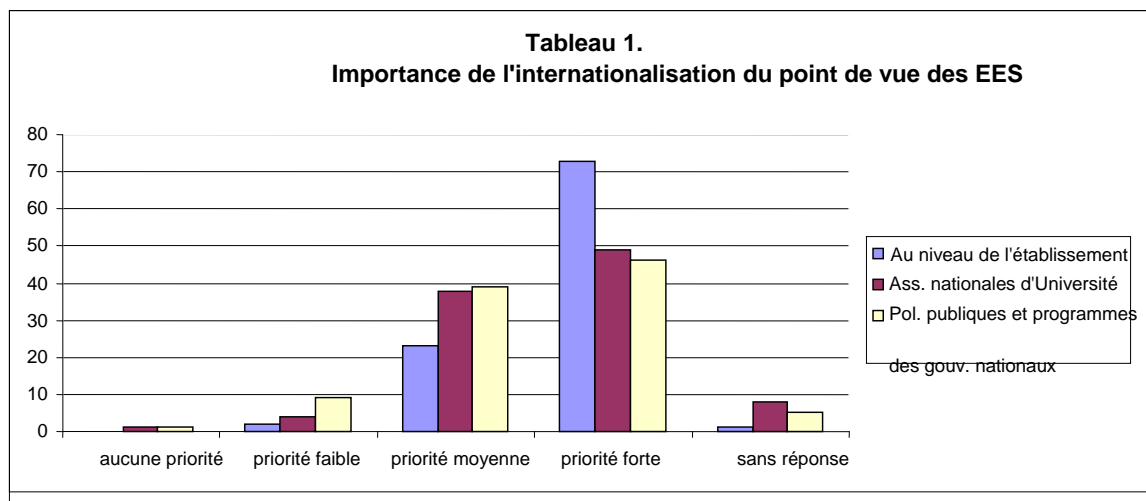
Ces raisons d'être économiques de l'internationalisation ont un impact sur le contexte local. Par exemple, il semblerait qu'en enseignement commercial le commerce international devienne la matière principale des écoles de commerce, répondant à ce supposé besoin de main-d'œuvre internationale. On a parfois tendance à oublier que, même dans une économie de plus en plus mondiale, la

grande majorité de la main-d'œuvre travaillera toujours dans un contexte local. En mettant l'accent sur la recherche et le développement, la recherche tournée vers les questions sociales, culturelles et locales court le risque de perdre en priorité et opportunité. De plus, l'augmentation de la concurrence pour accueillir des étudiants internationaux peut avoir un impact négatif non seulement sur la qualité de l'enseignement – avec des critères de sélection moins stricts –, mais aussi sur le financement des établissements d'enseignement supérieur pour la formation d'étudiants locaux, étant donné que les institutions se basent de plus en plus sur le financement accordé en fonction du nombre d'étudiants étrangers, ce qui doit se produire sur un marché international vulnérable.

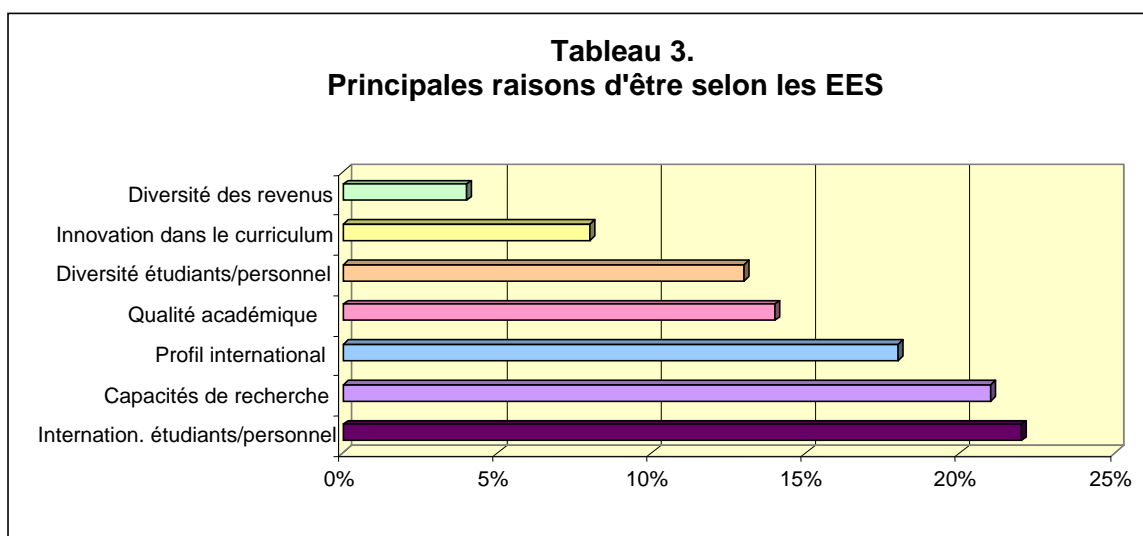
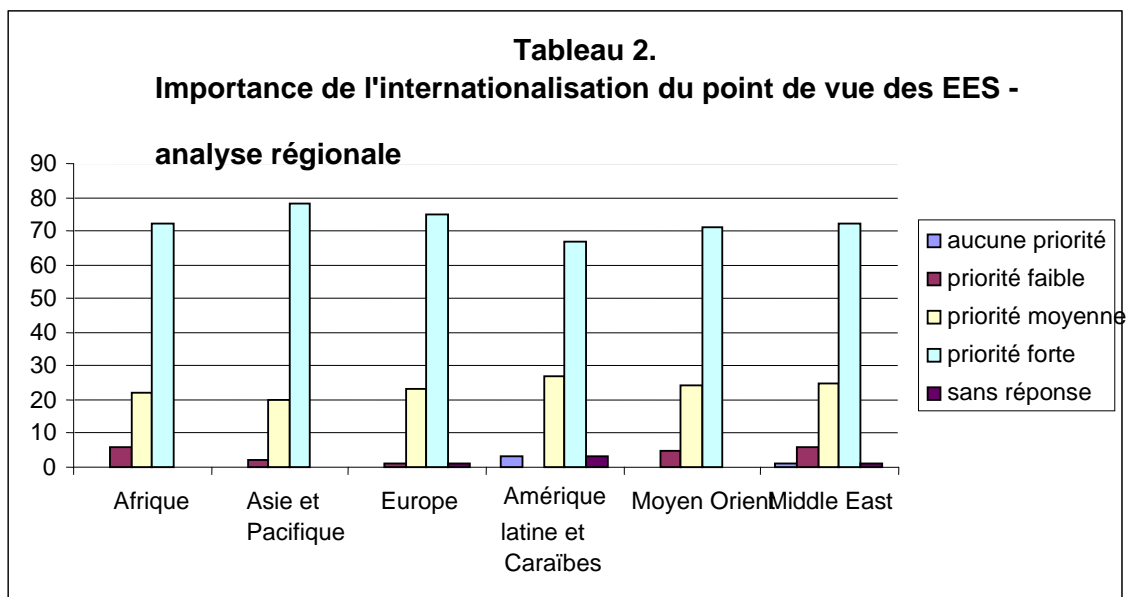
Les raisons d'être politiques et économiques, en particulier, qui incitent actuellement les établissements d'enseignement supérieur à prendre un caractère international sont principalement des facteurs externes. Cela ne signifie pas qu'aucune pression n'est exercée de l'intérieur pour que les universités s'internationalisent. Le milieu universitaire a lui-même radicalement changé au cours des cinquante dernières années. L'enseignement supérieur a fait preuve de plus de réglementation, de diversification en matière de sources de revenus, de privatisation et est tourné davantage vers le marché. L'université entrepreneuriale d'aujourd'hui ressent le besoin de devenir encore plus

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

internationale. La raison d'être scientifique, en plus de la quête traditionnelle de compréhension et de connaissance universelles, s'est modernisée. L'insistance sur l'enseignement professionnel, la formation continue, les nouveaux domaines comme les sciences de l'environnement, de l'information, etc., exige une dimension comparative et internationale qui vient de l'extérieur, mais aussi une demande de la part du corps enseignant et des étudiants. Tel sera le moteur de l'internationalisation qui sera tout aussi important que le facteur externe.



2005 IAU Global Survey Report Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges



2005 IAU Global Survey Report Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges

Tableau 4.

Classement régional des raisons d'être au niveau institutionnel

Raison d'être au niveau institutionnel	Classement régional	Afrique	Asie et Pacifique	Europe	Am. lat et Car.	Moyen Orient	Amérique du Nord
Accroître la connaissance internationale	22%	18%	21%	21%	21%	15%	35%
Renforcer les capacités de recherche et de production du savoir	21%	33%	20%	20%	28%	33%	14%
Créer un profil et une réputation internationale	18%	16%	18%	22%	10%	12%	9%
Contribuer à la qualité académique	14%	15%	10%	13%	24%	17%	12%
Élargir et diversifier les origines des enseignants et des étudiants	13%	7%	18%	11%	8%	11%	17%
Promouvoir le développement des curricula et l'innovation	8%	10%	7%	8%	9%	11%	8%
Diversifier les sources de revenu	4%	1%	6%	3%	0%	1%	5%

2005 IAU Global Survey Report Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges

Chapitre 5 Les universités virtuelles et l'internationalisation

Une grande partie de l'ordre du jour du débat contemporain sur l'enseignement supérieur et la politique de l'enseignement supérieur est axé sur l'impact des technologies de l'information et des communications (TIC). Le nombre de questions soulevées par leur arrivée sur la scène de l'enseignement supérieur est en augmentation spectaculaire, tandis que les réponses apportées ne sont pas nécessairement convergentes, ni en théorie ni en pratique. À quoi ressemblera l'université du troisième millénaire, située entre le contexte technologique existant et le nouveau émergent, en assumant que, apparemment, « les institutions académiques qui ne s'ajusteront pas aux nouvelles opportunités et aux nouveaux défis des TIC ont de fortes chances de perdre de l'importance, voire même de disparaître ¹⁵⁴ ? » Quel rôle ont joué les TIC dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur ? La « virtualisation » des universités peut-elle être vue comme un développement des politiques d'internationalisation ou doit-on simplement la considérer comme un outil stratégique dans l'internationalisation des universités ?

¹⁵⁴ *Teaching and Organization of Studies in the Virtual and Classical University: Conflict and /or Mutual Reinforcement* [en ligne] 2001. Disponible sur:
http://www.cepes.ro/hed/meetings/Porto_Rico/Porto_Rico_report.pdf

I - Le contexte historique

L'université médiévale consistait en général en une faculté inférieure, la faculté des arts libéraux, comprenant le trivium (grammaire, rhétorique et dialectique) et le quadrivium (arithmétique, géométrie, astronomie et musique), qui préparait les étudiants aux études professionnelles dans les trois facultés supérieures : droit, théologie et médecine. Cette dernière ne comprenait pas de formation en chirurgie, celle-ci étant à l'époque réservée aux grands-maîtres chirurgiens dans des guildes fermées et aux chirurgiens-barbiers. Ces guildes furent probablement les premiers exemples d'institutions non universitaires de l'enseignement supérieur.

Ainsi, l'université en tant qu'institution a bien servi les besoins en main-d'œuvre de l'Europe médiévale et s'est propagée dans tout le continent. Vers 1500, le nombre d'universités en Europe était de 63, contre 28 en 1378, et on comptait des universités en des lieux aussi nordiques que St. Andrews, Copenhague et Uppsala. Le second type d'institutions de niveau tertiaire à apparaître en dehors de l'université fut les *Inns of Court*, en Angleterre, où les avocats étaient formés au droit commun britannique pour servir les cours civiles ; la formation en droit canonique et en droit romain pour servir les cours religieuses situées à Oxford

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

étant encore l'apanage d'Oxford et de Cambridge. Vers 1560, le nombre d'inscriptions aux *Inns of Court* avait dépassé les 700. Le troisième type d'institutions non universitaires étaient les académies royales de chirurgie, fondées au XVIII^e siècle en France et en Angleterre. Ce fut grâce aux efforts acharnés d'Herman Boerhaave, à Leiden, vers la fin du XVII^e siècle, début du XVIII^e, que la base scientifique des études de médecine fut établie et que l'enseignement médical moderne, y compris la chirurgie, fut finalement intégré à l'université.

Parmi les autres institutions non universitaires, on trouvait les écoles de marine marchande établies au Portugal, en Espagne et en France aux XVI^e et XVII^e siècles ; le *Gresham College*, fondé à Londres en 1579 pour former les marins aux navires de commerce ; les académies divergentes fondées en Angleterre au XVIII^e siècle par les érudits et les étudiants qui refusaient de jurer allégeance à l'église anglicane ; les écoles militaires d'ingénieurs, les précurseurs étant la *Duytsche Mathematique*, établie près de l'Université de Leiden, (fin du XVII^e siècle), l'École technique à Prague (1717) et l'école des Ponts et Chaussée (1741)

; et les écoles militaires de médecine vétérinaire, la première ayant été fondée à Alfort, en France, en 1776¹⁵⁵.

Il faut souligner que tous les types d'institutions d'enseignement supérieur ci-dessus énoncés apportaient une formation dans les secteurs réclamés par le cadre socio-économique en changement et, mis à part les *Inns of Court*, l'enseignement dans ces institutions était essentiellement fondé sur les nouvelles sciences, c'est-à-dire les disciplines et les matières qui sont nées de la première révolution scientifique des XVII^e et XVIII^e siècles.

La première révolution scientifique fut le résultat de recherches menées par plus de 300 érudits, ayant tous, hormis quelques exceptions, fréquenté l'université et la plupart y ayant même enseigné. Toutefois, l'université a su, pendant de nombreuses années, résister à l'inclusion de nouvelles matières scientifiques au programme et la recherche ne faisait pas partie de ses fonctions. Pour ces raisons, il est généralement reconnu que la Révolution industrielle ne doit que très peu, si ce n'est quelque chose, directement à l'université. Les prétendues nouvelles sciences et l'enseignement fondé sur de nouvelles matières ont intégré le programme à partir des universités protestantes en Hollande et en Écosse. Par

¹⁵⁵ GÜRÜZ Kemal. Higher education in the global Knowledge Economy. 2003

contraste, Oxford et Cambridge n'ont rattrapé ces développements que vers la fin du XIX^e siècle¹⁵⁶.

La Révolution française a apporté dans l'arène de nouveaux types d'institution d'enseignement supérieur. Comme les Jacobins considéraient les universités comme des armes de l'église et de l'ancien régime, ils fermèrent toutes les universités en 1791 et établirent à la place un système comprenant des lycées qui préparaient les étudiants à la formation professionnelle dans les Grandes Écoles. Napoléon emmena ce zèle révolutionnaire aux terres conquises, où il ferma toutes les universités. En 1806, il fonda l'université de France qui était, en fait, un système d'enseignement national avec en son centre les Grandes Écoles, les seules facultés affiliées étant celles de droit et de médecine.

Ce fut une conséquence indirecte des conquêtes napoléoniennes qui fit de la recherche une seconde fonction de base de l'université, en plus de l'enseignement. Selon Wilhelm von Humboldt, qui fut chargé de revigorer l'enseignement en Prusse après la défaite de Napoléon, l'enseignement et la recherche étaient inséparables dans une université. Débutant avec l'Université de Berlin en 1816, cette vision devint la base de l'université de recherche

¹⁵⁶ Cf. RÜEGG Walter (ed.). A History of University in Europe. Volume III. Cambridge. Cambridge University Press. 2004

allemande, et de là se répandit tout d'abord aux États-Unis, puis plus tard au reste du monde. L'université de recherche allemande devint le berceau de la seconde révolution scientifique survenue à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e. Ainsi, le XIX^e siècle assista à un changement radical au niveau des fonctions, de la structure et du programme de l'université. L'université en tant qu'institution dans toute l'Europe a non seulement absorbé de nouvelles sciences dans son programme, mais elle a aussi accepté l'enseignement et la formation de la main-d'œuvre de haut niveau de façon beaucoup plus professionnelle, y compris la médecine moderne, le génie et l'architecture. Le cardinal John Henry Newman était opposé au concept allemand de l'enseignement technique et professionnel des professions au sein de la structure universitaire et considérait l'université comme un « lieu d'enseignement du savoir universel ayant pour objet de diffuser et d'étendre le savoir plutôt que d'atteindre le progrès » (<http://www.newmanreader.org/>). C'est à l'influence de Newman en Angleterre et aux États-Unis que ces pays doivent en quelque sorte leur retard quant à l'introduction de l'enseignement technique et professionnel dans les universités.

Ce qui conduisit réellement à une différenciation verticale dans l'enseignement supérieur fut la demande croissante en qualifications de niveau tertiaire en raison de l'avancée économique et de l'augmentation de la population dans le

monde entier après les deux guerres mondiales. Le taux brut d'inscriptions aux XVI^e et XVII^e siècles en Europe était de seulement deux pour cent. Au début du XX^e siècle, ce taux n'était que de quatre pour cent aux États-Unis. Quant au Royaume-Uni, on y comptabilisait un total de 20 000 inscriptions. Au milieu des années cinquante, le taux brut d'inscriptions était de seulement cinq pour cent au Royaume-Uni, en Allemagne et en Suède. Quant au nombre total d'inscriptions, il était aux États-Unis de seulement 1,5 million, soit un dixième de ce qu'il est aujourd'hui. Le Royaume-Uni en comptait 45 000 et l'Australie environ 15 000. Trow (1974) a élaboré un classement des systèmes nationaux d'enseignement supérieur selon le taux brut d'inscriptions comme étant d'élite (moins de 15 pour cent), de masse (entre 15 et 50 pour cent) et universel (plus de 50 pour cent). Par conséquent, dans les années cinquante, l'enseignement supérieur était élitiste, même dans des économies avancées et gouvernées de façon démocratique, et il était concentré dans les institutions de type université de recherche.

Ce sont les programmes de niveaux inférieurs à la licence, les programmes techniques et professionnels de courte durée dans de nouveaux types d'institutions et/ou des universités traditionnelles, sans oublier les programmes d'enseignement à distance dans des universités ouvertes, qui ont permis l'expansion et la massification de l'enseignement supérieur dans le monde entier.

Fondées au cours des années soixante, des institutions non universitaires proposaient des programmes techniques et professionnels à un niveau licence et inférieur à la licence. Des programmes similaires ont été établis au sein d'universités traditionnelles pour faire face à la demande croissante en enseignement supérieur et pour instruire et former la main-d'œuvre de niveau intermédiaire des économies développées, où les qualifications de niveau tertiaire étaient requises dans un nombre croissant de fonctions.

Les *Junior Colleges*, qui sont apparus aux États-Unis au début du XX^e siècle, et notamment les *community colleges* établis après la Seconde guerre mondiale, proposant des programmes de diplôme en deux ans qui permettaient aux étudiants d'entrer directement dans le monde du travail ou de poursuivre des programmes de niveau licence, ont servi de modèle à plusieurs pays. Parmi eux, on recense le *tanki daigaku*, *koto senmon gakko* et *senshu gakko kotei* au Japon, les écoles professionnelles de deux ans affiliées aux universités turques, les collèges d'arts appliqués et de technologie au Canada, le *hoger beroepsonderwijs* (HBO) aux Pays-Bas, le *distrikt hogskoler* en Norvège, les instituts universitaires de technologie (IUT) affiliés aux universités françaises, l'*ammattikorkeakoulu* en Finlande et la *foiskola* en Hongrie. Les *escuelas universitarias* en Espagne font partie des universités et offrent des programmes

de niveau inférieur à la licence. De même, toutes les universités françaises proposent des programmes de deux ans - le diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques (DEUST) et le diplôme d'université (DU). La *Fachhochschulen* en Allemagne, également connue sous le nom d'Université des Sciences Appliquées, propose des programmes de niveau licence en trois ou quatre ans dans des matières professionnelles et techniques, alors qu'il faut considérablement bien plus de temps pour obtenir une licence dans une université allemande.¹⁵⁷

Jusqu'au début des années quatre-vingt-dix, le Royaume-Uni présentait un système binaire comprenant les universités et les *polytechnics*. Les *polytechnics* ont été fondées suite aux recommandations du rapport Robbins de 1963 pour répondre à la demande croissante en enseignement supérieur. Elles ont joué un rôle important dans la massification du système britannique. Toutes les *polytechnics* ont reçu le statut d'université en 1992, mais nombreuses sont les universités britanniques qui proposent des programmes de niveau inférieur à la licence. D'autre part, il existe un second secteur au Royaume-Uni, dénommé enseignement tertiaire, qui comprend plus de 500 institutions. Font partie de ce

¹⁵⁷ Cf. RÜEGG Walter (ed.). *A History of University in Europe. Volume III*. Cambridge. Cambridge University Press. 2004

secteur des institutions qui répondent à la tranche d'âge du niveau secondaire, en plus des *colleges of further education* et des *tertiary colleges* dans lesquels adultes et étudiants sont inscrits pour suivre respectivement une nouvelle formation ou pour avancer vers un diplôme professionnel.

L'enseignement à distance est centré sur les étudiants qui sont séparés dans le temps et dans l'espace de leurs pairs et des enseignants. L'Université d'Afrique du Sud, fondée en 1873, fut la première université d'enseignement à distance et en 1897, à l'Université de Chicago, l'enseignement par correspondance fit ses débuts au sein d'une université de recherche traditionnelle. En 1930, des programmes similaires furent établis dans 39 universités américaines.¹⁵⁸ Un centre fut spécialement conçu à cet effet en France, en 1939. Toutefois, l'enseignement à distance ne gagna son élan qu'après la fondation de l'Open University en 1969, au Royaume-Uni. Ce système d'enseignement fut rapidement adopté comme la solution à bas coût pour résoudre un problème sur deux fronts : ré-instruire les populations adultes et enseigner les cohortes d'étudiants de la tranche d'âge de l'enseignement tertiaire. Le tableau ci-dessous

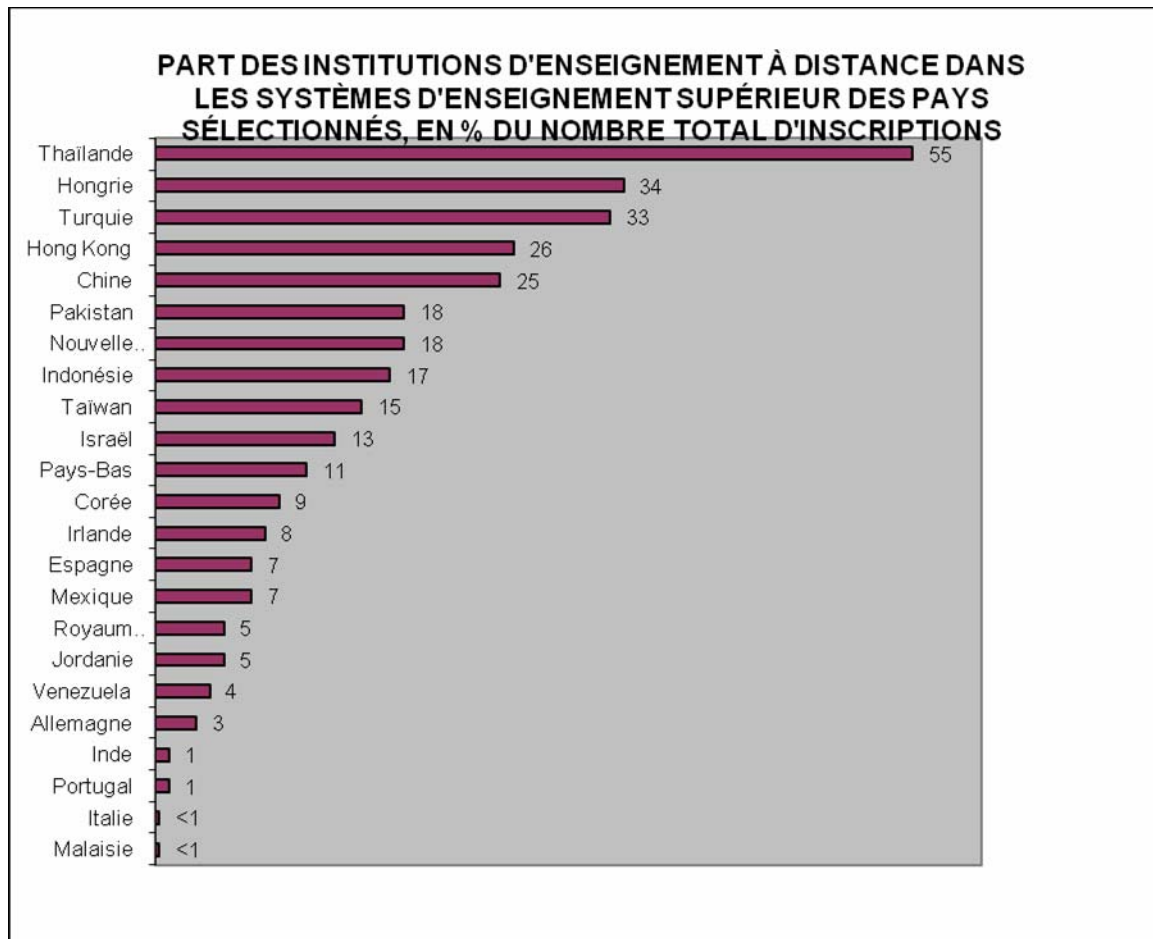
¹⁵⁸ GÜRÜZ Kemal. Higher education in the global Knowledge Economy. 2003

présente les inscriptions à une sélection de « méga-universités » à distance, entre 1994 et 1996 :

China TV University	1 422 000
Anadolu University, Turquie	661 854
Open University, Thaïlande	565 032
South Korea National Open University	208 935
Centre national d'enseignement à distance, France	185 000
Indira Gandhi National Open University, Inde	182 000
Universitas Terbuka, Indonésie	170 000
Open University, Royaume-Uni	154 000
Université d'Afrique du Sud	130 000
Payame Noor University, Iran	117 000
University of the Air, Japon	68 000
Fernuniversitat-Gesamthochschulen, Allemagne	55 000
Open Universiteit, Hollande	50 000

Source : Banque Mondiale : « Distance Education : Growth and Diversity »
 <<http://www.worldbank.org/fandd/english/0398/articles/0110398.htm>>

Beaucoup de pays possèdent à présent des institutions tertiaires de ce type. La part de telles institutions dans les systèmes d'enseignement supérieur des pays sélectionnés se présente comme suit :



Source : « Construction des sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur », rapport analytique de la Banque mondiale, groupe de l'éducation, réseau du développement humain, 2002.

Beaucoup de ces institutions dans des pays en développement comptent essentiellement sur des technologies relativement anciennes, notamment des

émissions de télévision et radio, des cassettes vidéo, etc., et sur un mélange d'anciennes technologies et de TIC.

L'enseignement à distance est utilisé dans des cadres multiples et à des fins diverses. Les universités l'utilisent pour augmenter le nombre d'étudiants qui ont accès à l'enseignement supérieur ; les entreprises s'en servent pour mettre les compétences de leurs employés à jour et pour les tenir au courant des rapides avancées de la technologie ; les individus y ont recours pour leur propre développement professionnel et pour augmenter leurs opportunités de carrière ; les gouvernements en tirent parti pour apporter une formation en entreprise aux professeurs et autres professionnels, pour améliorer la qualité de l'enseignement primaire et secondaire traditionnel et pour apporter l'instruction à des zones rurales plus reculées qui ne pourraient être desservies autrement.

Diverses technologies ont été utilisées dans l'enseignement à distance mais les cours par correspondance, basés sur des publications écrites, ont été le mécanisme prédominant, que ce soit dans les pays développés ou en

développement. Les publications écrites restent encore la technologie la moins chère et, quand bien même les frais d'utilisation des outils de diffusion de haute technologie descendraient au-dessous de ceux de l'impression, il faudrait un certain temps avant que la plupart des pays disposent des infrastructures adéquates.

Dans le cadre universitaire, quelques institutions offrent *uniquement* un enseignement à distance, tandis que d'autres proposent *à la fois* un enseignement à distance et un enseignement traditionnel. Les institutions qui ne disposent que d'un enseignement à distance sont nommées « universités ouvertes », la plupart ayant pris modèle sur l'*Open University* du Royaume-Uni. Les méga-universités sont de grandes universités ouvertes qui comptent chacune plus de 100 000 inscrits par an et qui, en 1996, comptabilisaient 2,8 millions d'étudiants. La Chine forme à elle seule plus de 100 000 étudiants par an à travers l'enseignement à distance. D'ailleurs, sur les 92 000 diplômés en ingénierie et technologie, plus de la moitié a obtenu son diplôme à travers l'enseignement à distance (Banque mondiale : « Distance Education : Growth and Diversity »).

J - Les universités virtuelles

De toutes nouvelles structures sont créées pour tirer parti de l'internet et des autres technologies dans le but d'augmenter l'accès à l'enseignement supérieur et d'en améliorer la qualité. Par exemple, les universités virtuelles - des universités sans murs qui utilisent l'internet et les satellites pour diffuser leur cours - permettent aux personnes et aux organisations en des lieux très épars de partager des ressources d'enseignement, des bibliothèques et même des laboratoires. Le terme « université virtuelle » caractérise une organisation qui fournit un enseignement supérieur sur l'internet. Certaines de ces organisations sont réellement « virtuelles », n'existant uniquement qu'en tant qu'associations d'universités vaguement unies, d'instituts ou de départements qui proposent ensemble un nombre de cours à travers l'internet. D'autres sont de réelles organisations qui possèdent un cadre juridique, néanmoins nommées virtuelles car elles n'existent que sur l'internet.

Le terme virtuel, comme il est utilisé dans le domaine de l'informatique, qualifie quelque chose qui « n'existe pas physiquement en tant que telle mais

qui a été créé par un logiciel pour apparenter l'être »¹⁵⁹. À l'instar de l'université moderne qui s'est développée pour répondre aux besoins de la société industrielle et qui a été possible grâce aux lignes de chemin de fer, l'université virtuelle émerge pour satisfaire aux besoins de la société du savoir mondial et est possible grâce à Internet ¹⁶⁰. Les universités ont comme activité principale la création, le stockage, le traitement et la diffusion du savoir, l'un des principaux facteurs de la production et de l'avantage concurrentiel dans l'économie mondiale. Tandis que l'université moderne répondait aux besoins nationaux, l'université virtuelle permettra de répondre aux besoins d'un monde de plus en plus communicant, multiculturel, multilingue et mondialisé. Pour faire face aux pressions engendrées par la hausse du nombre d'inscriptions et l'augmentation des contraintes budgétaires, les universités du monde entier prennent des dimensions virtuelles pour aborder les problèmes même de la mondialisation.

¹⁵⁹ <http://www.cyberartsweb.org/cpace/infotech/lectures/virtual/virtual.html>

¹⁶⁰ RAJASINGHAM Lalita. *The Virtual University: From Turf to Surf-Same Journey Different Routes*. [en ligne]. 2005. Format html. Disponible sur: <http://www.eurodl.org/materials/contrib/2005/Rajasingham.htm>

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, on espère que la virtualisation facilitera l'accès afin de promouvoir l'équité et d'améliorer la qualité de l'enseignement. Il est dit que l'objectif de l'utilisation de la technologie est d'améliorer l'accès et la flexibilité, tout en réduisant les coûts et en promouvant la qualité. Daniel ajoute que « seule la technologie peut rompre avec la tradition historique, mais néanmoins insidieuse, qui relie la qualité de l'enseignement à l'exclusivité de l'accès et à la générosité des ressources »¹⁶¹.

Alors que les universités cherchent à se réorienter en réponse aux nouveaux besoins de la société, aux paradigmes et aux infrastructures de la technologie de l'information et des communications (TIC), le label est à l'origine d'une confusion sémantique. Le label « université », dont l'activité principale est la création, le traitement et la diffusion du savoir en quête de la vérité, possède de longues origines et demeure sacro-saint. Les universités ne changeaient pas car rien ne les y incitaient. Par conséquent, au cours des 400 dernières années, elles ont joui d'une stabilité due à l'enracinement de leur capacité innée de résister au changement. Mais les forces technologiques qui ont conduit les

¹⁶¹ LÖFSTEDT J-I (ed.) *Virtualization of Higher Education in the Era of Globalization. Issues and Trends*. [en ligne] Institute of International Education Stockholm University. November 2001. Disponible sur:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.115.6443&rep=rep1&type=pdf>

sociétés « pointcom » à capituler en changeant tous les aspects de l'activité humaine feront de même avec les universités¹⁶². L'activité principale de l'université reste sa raison d'être.

Mais nous assistons actuellement à une modification de son mode opératoire. L'utilisation d'adjectifs comme des préfixes est en plein essor et l'enseignement à distance classique acquière à présent une nouvelle taxonomie notamment : formation ouverte, e-learning, enseignement sans frontière et enseignement virtuel, conduisant aux universités ouvertes, aux télé-universités et aux universités virtuelles. L'université catholique, l'université méthodiste, l'université baptiste et l'université islamique indiquent clairement leur mission et leur but stratégique. Les universités de Cambridge, Oxford, Wisconsin, Ohio, Heidelberg, Delhi, Beijing et Malaya soulignent leur localisation. Toutefois, comme la plupart des innovations à leurs débuts, le nouveau label des universités s'efforce toujours de se définir et de se distinguer de ses antécédents.

¹⁶² RAJASINGHAM Lalita. *The Virtual University: From Turf to Surf-Same Journey Different Routes*. [en ligne]. 2005. Format html. Disponible sur:
<http://www.eurodl.org/materials/contrib/2005/Rajasingham.htm>

En 1996, une recherche sur l'internet de l'expression « université virtuelle » a rendu 200 entrées¹⁶³. L'expression « université virtuelle » s'est transformée en de nombreuses interprétations, connotations et manifestations. L'analyse des sites révèle une diversité de dimensions de la virtualité, d'un simple cours en ligne, une partie d'un diplôme associé à une université basée sur un campus et proposé en mode asynchrone, à un séminaire virtuel, mais elle ne permet pas de faire davantage la lumière sur le phénomène avec une quelconque plausibilité, n'offrant pas la possibilité d'être plus avancé sur la nature de l'activité. Cette analyse a néanmoins montré la vaste complexité des concepts associés aux universités virtuelles alors que l'internet devient de plus en plus omniprésente. On y introduit de nouvelles trajectoires de sens menant à une nouvelle géopolitique, changeant notre façon de penser, de travailler, de jouer, de monnayer, d'acheter et d'apprendre. Le *Webster's College Dictionary* (1981) définit la réalité virtuelle en ces termes : « *reality in effect, not in fact* » (la réalité en effet mais non dans les faits). D'après Nicholas Negroponte, les facteurs de l'enseignement, les enseignants et les étudiants se présentent

¹⁶³ BACSICH P. 'Virtual Universities-Part 1', Issue 10 *Learning in a Global Information Society*, 2 September 1996

comme des bits d'information, et non comme des atomes¹⁶⁴ (Negroponte 1995).

Winston Churchill a observé que « les empires du futurs seront spirituels », laissant ainsi supposer la centralité du savoir. Les universités assument des dimensions virtuelles pour répondre à un ensemble de problèmes mondiaux du monde réel à l'aube du XXI^e siècle. Les pressions de l'augmentation des inscriptions et de l'accroissement des contraintes budgétaires, ajoutées à l'incapacité des systèmes universitaires actuels de faire face à l'augmentation de la bifurcation de la société en « info-pauvres » et « info-riches », donnent un nouvel élan aux universités pour suivre le virtuel.

L'augmentation du nombre d'étudiants en enseignement tertiaire dans la plupart des pays est due en partie au fait que de plus en plus de lycéens poursuivent leurs études, ainsi qu'à l'augmentation du nombre d'adultes, et en particulier de femmes, qui réintègrent le système scolaire. Accueillant près de la moitié des étudiants dans le monde, l'Asie présente une demande en

¹⁶⁴ NEGROPONTE Nicholas. *Being Digital*. Vintage Books. 1995

enseignement supérieur qui augmente proportionnellement au niveau de vie. Selon l'*IDP Education Australia*, ce nombre devrait passer de 17 millions d'étudiants en 1995 à 87 millions en 2020, une hausse particulièrement visible en Chine et en Inde. L'université moderne n'est pas en mesure de faire face à cet essor. La Chine sera incapable de proposer 20 millions de places en université, un nombre indispensable pour satisfaire aux besoins de son économie en croissance. De plus, vers 2015, l'Inde s'efforcera de fournir les quelques neuf millions de places nécessaires. Par conséquent, les solutions e-learning gagnent en popularité (Rowe 2003). La population de l'Inde est passée de 300 millions en 1950 à un milliard en l'an 2000. La demande en enseignement universitaire a de loin dépassé la capacité des universités traditionnelles financées par l'État et la disponibilité des places a largement été limitée aux zones urbaines. Pourtant, seulement sept pour cent de la population éligible s'inscrivent pour suivre des études universitaires, par rapport aux cinquante pour cent dans les pays développés (Gupta 2003). Les raisons de l'enseignement en ligne sont semblables à celles qui sont à l'origine de l'enseignement à distance en tant que mode viable d'apprentissage dans les années cinquante et soixante, notamment l'incapacité de fréquenter les universités en raison de la distance, des frais de transport, de la discrimination

et de l'équité entre les sexes, où l'éducation n'était pas jugée souhaitable pour les femmes ni les filles.

En Malaisie, l'UNITAR, la première université virtuelle de la région, créée en 1998, est considérée comme un élément clef pour transformer la Malaisie en un pays totalement industrialisé d'ici 2020¹⁶⁵. Les cours et les programmes de l'UNITAR sont entièrement reconnus par le Ministère de l'Éducation et ses étudiants sont éligibles à l'obtention de prêts. L'UNITAR reconnaît le besoin d'un « campus », rappelant l'importance des aspects sociaux de l'éducation ; d'ailleurs, elle y travaille actuellement.

L'Université virtuelle africaine, une université en ligne financée par la Banque mondiale et lancée en 1997 (www.col.org), possède actuellement 31 centres d'apprentissage au sein d'universités partenaires dans 17 pays africains. En 2003, 23 000 Africains s'étaient inscrits à des cours tels que le journalisme, les langues et la comptabilité, l'objectif pour les cinq années suivantes étant

¹⁶⁵ <http://www.unesco.org/iiep/virtualuniversity/files/unitar.pdf>

d'élargir le réseau à 150 centres d'apprentissage dans 50 pays et de proposer des programmes de quatre ans en informatique et en commerce (http://www.thes.co.uk/current_edition/story.aspx?story_id=2010992).

Les universités étaient traditionnellement considérées comme des mines de savoir où les apprenants, les enseignants et les chercheurs s'étaient engagés à la recherche académique pour la création et l'application du savoir. Les réseaux d'érudits servant les économies nationales, les universités s'étaient enfoncées dans le paradigme dominant des réalités écologiques sociales et étaient généralement élitistes, basées sur des besoins nationaux et fortement subventionnées par les gouvernements grâce aux impôts. Pour survivre dans un futur en évolution rapide, toutes les sociétés font face à une demande massive en apprentissage tout au long de la vie, particulièrement à un niveau tertiaire. Comme le savoir devient un élément capital dans une société du savoir, en complétant ou remplaçant la terre et le travail comme des unités d'échange de la société industrielle, les universités se réinventent et, avec la commodification et la commercialisation du savoir sur l'internet, relèvent de nouveaux défis alors que le commerce dans les services de l'enseignement

supérieur se transforme en une industrie considérablement rentable, conformément à l'AGCS (Accord général sur le commerce des services) de l'OMC qui considère l'éducation comme une industrie de service (Rajasingham, 2005).

Les entreprises cherchent à consolider leur objectif traditionnel de faire des bénéfices. Les avancées rapides des technologies de l'information et des communications ont exigé des changements intrinsèques dans la façon d'agir des organisations, dans leurs valeurs, leurs paradigmes et leur activité principale. L'activité principale des universités consiste à créer, diffuser et appliquer le savoir à des domaines de recherche - la résolution des problèmes faisant partie des universaux d'une université - et est la clé pour améliorer la performance et la productivité et conquérir la justice sociale. Le défi consiste à faire en sorte qu'au même moment l'université se trouve en concurrence dans le commerce de l'enseignement, intégrée dans un marché mondial libre. L'idée d'un marché où enseignants et apprenants pourraient entretenir des relations commerciales n'est pas nouvelle. C'est le milieu dans lequel il se produit qui est nouveau. Toute l'éducation depuis le début des temps est, dans un sens

néo-vygotskien, une simple interaction entre enseignant, apprenant, savoir et problème et représente la base de tout paradigme universitaire, quel que soit l'épistémè ou le pays. C'est la nature de ces composantes, le style et les moyens de communication entre eux qui diffèrent selon l'épistémè (Tiffin et Rajasingham 1995, 2003).

L'actuel discours néolibéral, et principalement eurocentrique, sur l'avenir des universités et de l'enseignement supérieur déplore, depuis les années soixante, l'état alarmant de l'éducation (Coombs 1968, 1985). Plus de deux décennies après, la crise de l'enseignement persiste dans toutes les sociétés et s'aggrave pendant que les gouvernements luttent pour trouver des solutions. Readings (1996) suggère que l'université contemporaine est une institution « en ruine », qui passe de ses fonctions principales de discours du savoir au nouveau *discours commercial* du managérialisme, de la planification stratégique et des indicateurs de performance, entre autres, des aspects qui sont loin de correspondre à une pensée d'ordre supérieur ou de soutenir la création de savoir. Un autre théoricien dont le travail a influencé la nouvelle réflexion sur le rôle des universités est Jean-Francois Lyotard (1984). Il soutient que la nature

changeante du savoir des sociétés capitalistes a conduit à la commodification, qui est venue changer la nature du rôle des universités dans l'avenir de l'enseignement supérieur (Lyotard 1984), une opinion partagée par Tehranian (1996) et Noam (1995).

Tiffin et Rajasingham (1995) sont concernés par la dimension que le problème assume dans la salle de classe en tant que système de communication pour l'apprentissage. Ils soutiennent que la salle de classe est une technologie qui imite la façon de vivre et de travailler des individus insérés dans une société industrielle. Elle n'a donc aucun lien avec la façon de vivre ou de travailler des individus dans une société du savoir. Toujours selon ces auteurs, le paradigme du système d'enseignement occidental peut être considéré comme une activité « deux (couvertures), par quatre (murs), par six (temps) ». Il tient entre les deux couvertures d'un livre ; se déroule entre les quatre murs d'une salle de classe et se produit sur six temps de la journée, avec un horaire et un calendrier bien définis. L'enseignement traditionnel avait pour base un lieu et était réglé par un livre. Les étudiants devaient se rendre à l'école à pied, en pousse-pousse, en bus et en voiture, tout comme ils devaient se déplacer pour faire leurs courses, aller à la banque ou au travail. Ces transactions se passaient à des moments imposés où les étudiants étaient à l'unisson avec tous les autres

de leur âge ; l'apprentissage se faisait à des heures données et il s'agissait essentiellement d'unités d'instruction réductionnistes, discrètes, micronisés, hiérarchiques et centrées sur l'enseignant. On apprenait de plus en plus sur moins en moins de choses.

Robin Mason (1999) considère que le nouveau secteur en expansion dans l'enseignement est la formation tout au long de la vie (1999, p.77). Alors que l'internet redéfinit l'environnement dans lequel le commerce existe, Peter Senge définit l'organisation du savoir comme étant « un lieu où les gens ne cessent de découvrir comment ils créent leur réalité. Et comment ils peuvent la changer » (Senge, 1995, p.13). Les avancées de la science et de la technologie signifient qu'un nombre croissant de procédés industriels est conduit et axé sur le savoir. Les travailleurs doivent conserver leur employabilité en renouvelant sans cesse leurs connaissances et leurs compétences, particulièrement pour répondre à la demande croissante de travailleurs du savoir dotés de compétences compétitives à l'échelle mondiale. Les problèmes mondiaux tels que les problèmes environnementaux, le génie génétique, les pandémies comme le SIDA, la biotechnologie et les

bouleversements culturels, exigent des compétences mondiales de résolution des problèmes.

Nous assistons également à une augmentation de l'enseignement en salle de classe comme complément à la formation en entreprise. Les limites entre la formation et l'enseignement sont floues. Les *polytechnics* et les *community colleges* forment un pont entre l'enseignement universitaire et la formation technique. La relation entre l'industrie et les universités est de plus en plus forte et nous assistons à l'émergence de divisions de recherche et de développement du personnel dans les entreprises et de multinationales comme Goldman Sachs, IBM et Microsoft.

Aujourd'hui, les décideurs et les pédagogues du monde entier doivent faire face au défi de trouver une manière efficace de non seulement améliorer l'accès à la formation et à l'enseignement tout au long de la vie, capables de correspondre aux compétences liées au changement technologique pour l'économie du savoir, mais aussi de les transmettre avec interaction et

rentabilité de façon adéquate en termes culturels et à la convenance de l'apprenant. Cela est possible avec les concepts et les abordages de l'enseignement à distance qui utilisent de nouvelles TIC telle que la réalité virtuelle (RV), l'hyperréalité (HR) et l'intelligence artificielle (IA) sur l'internet. Il existe un besoin urgent de développer un nouveau modèle adapté aux besoins de la société du savoir du XXI^e siècle.

Peter Drucker (1993) et Michael Porter (1990) soulignent l'importance du savoir dans le nouvel environnement économique compétitif. Lester Thurow (1996) a affirmé que « le savoir et les compétences d'aujourd'hui sont à présent les seules sources d'avantage comparatif. Ils sont devenus l'élément clé de l'activité économique » (p. 68).

Les lignes entre l'enseignement et le commerce sont floues. Michael Marquardt (1996) suggère que « les sociétés qui ne deviendront pas des entreprises du savoir subiront bientôt le même sort que les dinosaures ; elles

mourront car elles n'auront pas été en mesure de s'adapter à l'évolution de l'environnement qui les entoure » (p. xvi).

Étant donné la centralité du savoir à améliorer la production et les performances - la condition sine qua non d'une entreprise du savoir -, conférer aux universités l'étiquette « entreprises du savoir » paraît être un oxymore. Pourtant, alors que la nature même du savoir change, les universités doivent se présenter comme des leaders pour créer « ...un changement fondamental ou un mouvement de l'esprit » (Senge 1995, p.13). Cela signifie qu'il est nécessaire de regarder ce que nous enseignons et comment nous l'enseignons dans un paradigme géopolitique.

La création du savoir est la raison d'être des universités en tant qu'institutions engagées dans la recherche. Dans le cadre de cette époque postmoderne et des économies libérales, les universités modernes préfèrent la recherche appliquée, qui, financée par l'industrie et d'une certaine façon associée à cette dernière, présente des résultats mesurables et tangibles, au détriment de la recherche fondamentale en tant que processus d'enquête et de recherche de nouveaux savoirs, dont les résultats sont moins tangibles.

Dans les premières universités en Grèce et en Inde, les individus étaient à la recherche du savoir et pouvaient compter sur l'orientation des enseignants pour y parvenir. Dans l'université théologique du Moyen-âge, le savoir était divin et, en définitive, impénétrable et chacun essayait de le comprendre avec l'aide des enseignants et des livres. Dans l'université moderne fondée sur le rationalisme scientifique, le savoir devient susceptible d'être découvert, quantifiable et convenu et quelque chose qui peut être atteint ou capturé. L'idée de « capture du savoir » semble avoir ses origines dans « les systèmes experts », des programmes informatiques qui peuvent être utilisés pour répondre à un domaine des problèmes en imitant l'expertise de l'homme. Tandis que le savoir explicite sous la forme de textes, films, peintures ou papier à musique se prête à être capturé et géré alors que sont créés des logiciels et des cours de gestion du savoir. Lorsque des universitaires sont engagés dans la création d'un nouveau savoir implicite, puisqu'il mûrit dans leur tête, il s'avère être plus vague et plus difficile à définir que ce qu'ils avaient imaginé auparavant. Les machines du savoir dotées d'une super expertise ne sont pas encore nées (Tiffin et Rajasingham 2003).

Le savoir est toujours abstrait, tandis que les problèmes à résoudre dans la vie réelle sont concrets. En outre, dans un monde communicant, multiculturel et multilingue, de nouveaux genres de « savoirs » émergent alors que les sociétés recherchent des solutions à leurs problèmes depuis leur propre environnement culturel. Pour rester durable et pertinente, l'université virtuelle du futur doit réagir de façon adéquate.

L'infrastructure de l'université virtuelle présente sur l'internet est la technologie qui permet la téléformation, la télébanque, le télétravail, le téléachat et la télémédecine sans quitter son domicile. La distance n'est plus un facteur limitant. Peu importe où se trouve l'université en termes physiques. Les apprenants issus de tous les pays peuvent facilement avoir accès aux cours de l'université virtuelle mondiale, comme s'il s'agissait d'une université locale. En effet, au fur et à mesure que l'accès à l'internet augmente, il offre aux personnes isolées, hospitalisées, au travail ou en déplacement un accès alternatif inestimable aux opportunités pédagogiques.

Les cours conçus pour l'enseignement à distance dans ce siècle étaient basés sur des systèmes postaux conventionnels et sur la technologie d'impression. Ils présentent les mêmes facultés, les mêmes programmes scolaires et les mêmes systèmes de valeurs en tant qu'université virtuelle que ce qu'ils avaient en tant qu'université traditionnelle. Dans le cas des universités nationales, c'est la loi du pays qui soutient l'université par le biais des impôts qui définit ce qui constitue un programme scolaire, qui peut l'enseigner et comment. Les programmes scolaires étaient gravés dans la pierre et il fallut des années avant d'y introduire des changements. Il est indéniable que les universités nationales et les universités virtuelles disséminent toutes deux la culture nationale. Cela était acceptable et fructueux à l'âge industriel. Mais dans la société du savoir, cela crée des problèmes pour un enseignement mondial qui est multilingue et multiculturel dans l'avenir (Tiffin et Rajasingham 2003).

Ce qui distingue une université virtuelle, c'est qu'elle utilise l'internet qui permet des opportunités pédagogiques de masse et individuelles. Mais cette différence est bien plus complexe que cela. L'internet est un environnement dynamique qui modifie la nature de l'accès au savoir et donc la nature exacte

de l'enseignement supérieur. Le savoir n'est plus basé sur le paradigme scientifique ; il n'est ni fixe ni même une fin en soi. Nous devons apprendre à traiter les nouveaux « savoirs » issus de sources multiples, dans des environnements et des infrastructures écologiques et dynamiques. Le défi consiste à concevoir le genre d'université dont nous aurons besoin pour des compétences qui restent à venir, comme par exemple pour faire face aux problèmes mondiaux de dégradation de l'environnement, aux pandémies, à la biotechnologie et à la modification génétique. Les universités virtuelles sur l'internet ouvrent un choix sur le contenu mais aussi sur les styles d'apprentissage et, à partir du moment où l'on a accès à l'internet, l'équité d'opportunité devient un idéal réalisable.

Les coûts ont toujours déterminé l'accès à la technologie. On reconnaît qu'un système éducatif est efficace lorsqu'il existe un équilibre optimal entre la minimisation des coûts et la maximisation des effets et de la qualité. Cette définition convient parfaitement à l'enseignement à distance qui utilise les technologies en ligne à cause de leur portée et de la réduction du coût unitaire qui s'en suit. Les mêmes technologies de transmission peuvent atteindre un ou

deux étudiants, voire des centaines ou des milliers. Des études notables sur les coûts des universités conventionnelles et des universités virtuelles ont été menées par des chercheurs (Rumble, 1997, 1999, 2004; Turoff, 1996; Butcher et Roberts, 2004). Ils ont conclu que les universités virtuelles qui utilisent les TIC sont significativement moins coûteuses que les universités traditionnelles insérées dans des bâtiments et, comme le coût de la technologie baisse, ils suggèrent même que les universités virtuelles deviendront plus abordables.

Nous ne sommes qu'au début des transformations technologiques sur l'internet et tout indique que, alors que de nouveaux groupes de technologie tels que l'hyperréalité deviennent disponibles, une université virtuelle mondiale émergera ; une université qui ne desservira pas uniquement le monde anglophone et qui sera donc multilingue.

L'enseignement en ligne ou l'enseignement virtuel est essentiellement centré sur l'apprenant. Il est probable que le groupe professionnel qui devra relever le plus grand défi dans cet environnement éducatif soit celui des enseignants.

L'enseignant n'est plus l'unique mine du savoir, pas plus qu'il n'est le sage sur scène. Alors que l'enseignement devient virtuel, axé sur l'apprenant et disponible en tout lieu, à tout moment, les enseignants devront changer leur rôle et devenir des concepteurs de l'instruction, des courtiers du savoir et encore des navigateurs et des dessinateurs du savoir, qui aideront les apprenants à appliquer un savoir dynamique pour résoudre les problèmes de la vie réelle, qui prennent de plus en plus un caractère mondial. Apprendre devient une activité entre enseignants et apprenants et la nature du savoir elle-même prend une tournure négociable (Tiffin et Rajasingham 2003).

La révolution numérique et la mondialisation économique sont avant-coureurs d'une nouvelle ère vers la société mondiale du savoir où l'information, les aptitudes et les compétences deviennent les forces conductrices du développement économique et social. Les problèmes liés à cette transformation ne peuvent plus être résolus par les moyens traditionnels.

Quant à l'enseignement supérieur international et transnational, l'enseignement virtuel semble être le développement le plus prometteur et visionnaire (Van Damme, 2001) en supprimant les limitations géographiques. Toutefois, comme Van de Wende (1997) le remarque, au niveau de la prise de décision, le lien entre les TIC et l'enseignement à distance d'une part et l'internationalisation d'autre part fait souvent défaut. Cependant, au niveau des praticiens, l'internationalisation virtuelle permettra une réelle mondialisation de l'enseignement supérieur. Ce qui caractérise typiquement l'enseignement mondial est qu'il implique des étudiants dans plusieurs pays, qu'il vise la participation internationale, qu'il utilise le contenu des cours conçus avec en tête une participation transnationale et qu'il soutient les structures, qu'elles soient institutionnelles ou technologiques, pour mettre en place un corps étudiant mondial.

Chapitre 6 - Le rôle de l'internationalisation et la formation de l'« université contingente »

Dans de nombreux pays, des changements dans la relation entre la gouvernance politique et académique sont nés des nouvelles attentes des universités, et de l'enseignement supérieur en général. Ce développement doit être considéré à la lumière du rôle que semblent jouer les tendances internationales dans tout le processus d'élaboration de la politique nationale envers l'enseignement supérieur. Il doit également tenir compte du fait que les considérations du marché ont été incorporées à la politique gouvernementale pour la gouvernance des institutions – tout d'abord, à travers l'introduction de nouveaux outils de gouvernance, puis par une attention générale portée sur les besoins du marché, c'est-à-dire les besoins du commerce et de l'industrie.

Les changements survenus dans les priorités politiques ont eu des conséquences sur la vie interne des établissements d'enseignement supérieur. Il semble que la gouvernance universitaire n'ait plus autant sa place au sein des universités. L'actuel développement soulève des questions sur les rapports entre les milieux universitaires, le gouvernement et le marché.

K - L'université : une présentation d'idéaux

Nous commençons avec deux types d'« idéaux » des universités, qui étaient jadis des idéaux et qui, bien qu'ils n'existent plus, exercent toujours leur influence sur les établissements d'enseignement supérieur

A) Humboldt : La poursuite libre de la connaissance. L'« université », au sens de l'Université de Berlin, fondée par Fichte et Humboldt – et les universités créées ensuite par le *German Länder* –, possède trois principales caractéristiques : « la science pure », « l'unité de la recherche et de l'enseignement » et « la recherche en tant que quête continue de connaissances scientifiques ».

L'intérêt authentique et la recherche de nouvelles connaissances doivent être

caractéristiques de l'éducation donnée, bien plus que la simple transmission de connaissances. Le savoir ne doit pas être directement lié à l'utilité pratique ; la formation doit être recherchée pour soi. La curiosité individuelle était perçue comme une force incitant au développement. On considérait que la liberté de l'individu était une condition au développement de nouvelles connaissances. Cette idée contrastait avec l'idée d'un enseignement avant tout professionnel qui exigerait des connaissances plus pratiques et des formes d'apprentissage plus structurées d'après les problèmes et tâches réels.

Les chercheurs et les étudiants doivent jouir de la liberté individuelle dans leur quête de connaissances. Des études vaguement structurées doivent promouvoir la libre réflexion et le développement du savoir. L'enseignant et l'étudiant sont tous deux considérés comme des personnes matures, tant sur le plan académique que personnel. Humboldt considérait que les élèves désirant une formation professionnelle devaient renoncer à cette liberté et accepter un rôle servile vis-à-vis du professeur, en se centrant sur des tâches concrètes et en faisant partie d'une tradition professionnelle spécifique. Les étudiants sont responsables de leurs propres choix. Les enseignants sont, en tant qu'intellectuels, responsables de leur propre développement et ont la tâche d'attirer les étudiants. Dans cette tradition, l'établissement d'un lien entre connaissance et besoins utilitaires est

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

perçu comme une menace à l'autonomie de l'université.

L'administration de l'institution accomplissait des décisions prises par les universitaires. On considérait que l'aspect financier était un problème du gouvernement. La forte autonomie institutionnelle n'excluait pas la gouvernance politique de l'institution : le rôle du gouvernement était limité pour s'assurer de l'autonomie institutionnelle.

B) Newman : liberté et communauté ; l'homme moral et philosophique. La définition de l'université présentée par John Henry Newman se centre sur le développement personnel en tant que caractéristique essentielle. Ce n'est pas avec la science en tant que telle que la connaissance commença à se développer. Elle doit son développement à des d'individus indépendants, capables de réflexion morale et philosophique.

Le rôle le plus important de l'université était celui d'éducateur. Les étudiants devaient être contrôlés de près et instruits dans leur développement personnel ; on attendait beaucoup des enseignants et de leurs assistants. Une fois instruits,

les étudiants devaient transporter un poids personnel suffisant pour être capable de réfléchir en toute liberté sur les défis moraux et philosophiques que la société affrontait.

Étudiants et enseignants avaient des positions différentes, l'enseignant assumant la position de tuteur de l'étudiant qui devait être socialisé dans les cercles les plus étroits du milieu universitaire. Par contraste avec la tradition humboldtienne, cette conception ne considérait pas les étudiants comme des individus suffisamment matures pour jouir de liberté.

La liberté institutionnelle était toutefois perçue comme une condition préalable au développement scientifique et à la libre réflexion critique à propos de questions d'intérêt pour la société. Les universités ne devaient pas faire partie de la bureaucratie du gouvernement et devaient encore moins être soumises à l'organisation ou à la planification du gouvernement. Le gouvernement avait une mission réduite afin de garantir l'autonomie institutionnelle et d'intervenir en cas de menaces envers la liberté de la science.

Nous présentons à présent un résumé des caractéristiques d'institutions connues en Norvège, mais également en Suède et en Allemagne. Les collèges universitaires furent conçus en tant qu'égaux des universités en matière de prestige, présentant uniquement une orientation différente. Ils proposaient une recherche et un enseignement fondés sur la théorie à un haut niveau. En France, les écoles des sciences avaient plus de réputation que les universités. Dans d'autres pays, comme l'Angleterre, ces institutions ont à peine existé, alors qu'elles étaient présentes aux États-Unis.

Comme la société manquait de personnel instruit et de recherche dans des domaines externes à l'université traditionnelle, c'est-à-dire la technologie, l'agriculture et l'économe/le commerce, des écoles spécialisées furent fondées.

Ces matières n'avaient leur place ni dans le concept ni dans la mission d'une université au sens d'Humboldt ou Newman, ce qui expliqua la solution organisationnelle adoptée. Nous pouvons comparer les écoles des sciences aux études professionnelles comme la médecine, qui intégrèrent plus tard les universités.

Les écoles des sciences se sont toujours retrouvées à un carrefour de conflits d'intérêts entre la science et la société. Tandis que certaines accordent plus d'importance au développement scientifique et acquièrent une composante plus scientifique, d'autres choisissent d'évoluer vers la formation professionnelle, en s'adaptant aux besoins et aux désirs immédiats exprimés par la société. Alors que certaines écoles scientifiques se développèrent autour de l'enseignement et de la recherche, d'autres se consacrèrent uniquement à l'enseignement.

Les besoins futurs auxquels les institutions répondaient étaient par conséquent déterminés par le marché. La demande jouait un rôle décisif dans la détermination du genre d'enseignement proposé, de son contenu et des spécialistes à recruter. La relation entre étudiants et chercheurs variait en fonction de l'orientation générale de l'institution. Normalement, les études sont relativement structurées et bien organisées et les étudiants se retrouvent dans un rôle servile envers le corps enseignant de l'institution. Les étudiants doivent passer leurs examens et le personnel enseignant doit être tenu responsable de leur échec.

Le degré d'autonomie scientifique dépend de l'influence qu'une institution

spécialisée souhaite avoir sur son propre développement. C'est ce facteur qui décide si le financement externe est perçu comme attrayant et sous quelles conditions il est accepté. L'existence d'une certaine interaction entre l'institution et son environnement est jugée nécessaire et attrayante pour tous, par exemple à travers une représentation externe dans les organes directeurs de l'institution. Il reste peu de place pour la gouvernance de l'État. L'administration joue un rôle pratique et obligeant.

Nous insistons une nouvelle fois sur le fait que nous donnons une description idéaliste qui vise inclure les formes « typiques » d'enseignement supérieur que l'on retrouve en Norvège et dans d'autres pays comme la Suède et l'Allemagne. Les *collèges* en Allemagne ont eu une position scientifique quelque peu différente de la Norvège et de la Suède. Ces établissements ont été considérés sur un pied d'égalité avec des formes plus traditionnelles d'enseignement supérieur. D'ailleurs, bon nombre sont très tôt passés au statut de collège universitaire (*Fachhochschulen*). En Norvège et en Suède, les collèges ont joué un rôle important au sein du système d'enseignement mais ont pendant longtemps lutté pour obtenir un statut dans l'enseignement supérieur du fait qu'ils étaient autant liés aux *vitenskapelige høyskoler* (institutions spécialisées) qu'aux universités. On a attribué aux collèges une position très différente dans

divers pays. En France, certains collèges ont acquis un statut très élevé, alors qu'en Angleterre, on leur en a attribué un très faible. Nous soulignons qu'il s'agit d'une description « typique » qui ne prend pas en compte les changements survenus plus tard.

Ils sont tous des institutions qui dispensent traditionnellement un enseignement professionnel et d'une durée relativement courte. Le manque de position concrète au sein du reste du système éducatif a compromis la caractérisation de leur enseignement comme étant postsecondaire.

L'autorité de l'institution est fondée sur la confiance en la prévisibilité de l'avenir. Si les étudiants ne trouvent pas un emploi à la fin de leurs études, cela peut être dû à un surplus de personnel dans cette profession en particulier, ou au fait que les futurs employeurs ne valorisent pas le contenu de l'enseignement dispensé. On considère qu'il existe là un problème par rapport aux objectifs qu'une institution est supposée servir.

Une relation proche à la société environnante est une évidence. La

représentation externe est perçue comme naturelle et recherchée ; l'autonomie institutionnelle se trouve entre les mains des administrateurs, chargés du fonctionnement de l'institution. Les intérêts scientifiques doivent avoir un rapport avec les besoins de la société. Lorsqu'un enseignement n'est plus nécessaire, il ne doit plus être proposé.

L - Quel genre d'universités souhaitons-nous ?

Nombreux sont les pays qui s'inspirèrent des universités allemandes, la tradition de l'université humboldtienne ayant servi de base au développement d'universités dans des pays tels que la Norvège, la Suède et les Etats-Unis. La variété particulière de l'université humboldtienne introduite en Norvège était substantiellement différente de l'américaine.

En Suède et en Norvège, on recherchait les idéaux de diversité et de liberté en plaçant les universités au sein de villes importantes et en conférant aux programmes une structure lâche. On considérait les étudiants comme des adultes et on encourageait les intellectuels à construire leurs réseaux personnels. La mobilité entre institutions était possible mais, au lieu de rechercher des partenaires nationaux, bon nombre d'intellectuels se sont tournés vers d'autres

pays à la recherche de motivation et de connaissances.

Les professeurs étaient employés par le gouvernement. L'autonomie institutionnelle était néanmoins garantie car les professeurs avaient la liberté de régler l'institution. L'autonomie scientifique au sein de certains domaines était toutefois soumise à certains règlements nationaux. Les universités formaient des fonctionnaires, notamment dans le système éducatif, le secteur de la santé et le clergé. Un compromis était atteint : les universités pouvaient conserver leur autonomie aussi longtemps que le secteur public seraient approvisionné en personnel qualifié en nombre suffisant.

Aux États-Unis, les universités jouissaient d'une grande autonomie à leurs débuts, au sens de l'absence de gouvernance de l'État. Les premières universités étaient organisées selon un modèle anglais - petites et à l'écart des grandes villes, où de petits groupes d'universitaires enseignaient leurs étudiants et où le tutorat et le suivi de chaque étudiant avaient une attention centrale. Toutefois, le tutorat et le suivi des étudiants aux États-Unis avaient pour principale motivation la préparation inadéquate d'étudiants issus d'un système éducatif conçu pour un enseignement de masse. Les universités n'étaient pas non plus dirigées vers

l'élite ; de nouvelles institutions furent fondées dès que le besoin se fit sentir.

Au fil du temps, de grandes universités privées furent fondées, fidèle en partie à la tradition humboldtienne de poursuivre la recherche et l'éducation. Cependant, la réalité américaine était bien différente de la réalité allemande. Dans le contexte américain, « objectif » était un mot clef, un terme qui y était associé au commerce et à l'industrie. En Allemagne, on considérait la poursuite de la connaissance « pour la connaissance » bien autant utile à la société qu'à l'enseignement professionnel et à la recherche centrée sur les problèmes.

On considérait que les étudiants manquaient de maturité en ce qui concerne la connaissance et qu'il incombait aux universités d'assurer leur majorité intellectuelle. Ils voulaient aussi absolument passer par un enseignement qui leur donnerait accès à un emploi avec lequel il pourrait gagner leur vie. Il était de leur intérêt d'avoir donc un programme d'étude structuré. Les établissements étaient tenus responsables de l'échec des étudiants aux examens. Afin de créer d'excellentes conditions d'apprentissage et de développement, les établissements prenaient également la responsabilité des questions parascolaires des étudiants. L'identité institutionnelle était forte et constituait une barrière à la mobilité entre

les établissements. Aucune mesure organisationnelle n'était prise pour faciliter la libre quête d'apprentissage à des niveaux au-dessous de la licence et dans la recherche.

Peu de règlements unissaient les établissements au sein de chaque État, ce qui mena à des différences substantielles entre eux. Les universités n'adhérèrent pas toutes aux idéaux de Humboldt en matière de développement de la connaissance, mais elles continuaient à être des établissements d'enseignement. Les besoins du commerce et de l'industrie pesaient fort dans la sélection des matières enseignées. Les universités ne pouvaient pas se permettre de refuser de servir les besoins en nouvelles connaissances qui se faisaient sentir au sein de la société, même si les nouveaux programmes éducatifs pouvaient avoir une orientation différente du cursus universitaire traditionnel. Des matières comme les technologies étaient plus ouvertes aux besoins immédiats du commerce et de l'industrie. Les programmes professionnels furent introduits dans les universités dans le but de former les étudiants à certaines professions.

Ceux qui exigeaient beaucoup des universités contribuaient financièrement aux

programmes éducatifs et à la recherche ; individus, commerce et industrie, étudiants, tous finissaient par avoir une influence, que ce soit en tant que donateurs potentiels, ou représentants externes aux conseils et comités.

La recherche de haut niveau a néanmoins assuré l'autonomie de quelques établissements et groupes scientifiques. Leur position prépondérante au sein d'un marché caractérisé par la concurrence leur a octroyé une liberté qui va bien au-delà de celle d'autres universités. L'autonomie dans la quête de la connaissance doit garantir la meilleure recherche et la plus utile possible. D'autres universités ou disciplines qui ne se consacraient pas à la recherche se voient contraintes de se conformer aux exigences de la société et des étudiants. Il est clair que l'autonomie des disciplines est subordonnée à celle de l'institution.

Il est possible de reconnaître des éléments du prétendu modèle d'organisme public dans le contexte français, anglais, norvégien et suédois, par exemple. Dans ces pays, les autorités politiques centrales ont largement exercé une gouvernance politique sur les universités. Il n'y a qu'en France que les

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

universités ont fait partie de l'ordre hiérarchique au sein de la bureaucratie de l'État et que l'État a exercé une forte gouvernance. En Angleterre, en Norvège et en Suède, les universités ont fait partie d'une bureaucratie publique mais les règlements et les budgets n'ont été utilisés que de façon modeste dans la gouvernance de l'État.

En Norvège et en Suède, la gouvernance des universités a jusqu'à présent compris des éléments qui considère l'université comme une institution culturelle, en leur accordant une autonomie dans leur activité d'enseignement et de recherche. Dans un certain contexte, les universités ont pu s'administrer elles-mêmes comme des institutions autonomes. Par conséquent, l'université ne ressort pas comme une institution culturelle mais comme faisant partie d'une hiérarchie d'État. Cela est particulièrement clair dans certaines disciplines. Les universités allemandes ont été gouvernées comme des institutions culturelles dans lesquelles l'autorité du gouvernement se limitait à garantir la liberté de la recherche et de l'enseignement. La gouvernance des universités modernes de recherche aux Etats-Unis contient à la fois des éléments de gouvernance des universités et des institutions culturelles autonomes. Le personnel administratif dépend des universitaires ; il n'a aucun lien avec la gouvernance d'État. Après

avoir accordé une autonomie et une liberté substantielle à leurs institutions dans

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

les années quatre-vingts, certains pays, notamment en Europe mais aussi en Australie, commencèrent à introduire une forme plus stricte de gouvernance d'État. Cette mesure permit peu à peu à la gouvernance des universités de se soumettre aux besoins du marché. Il s'agissait là d'une forme de gouvernance très différente de celle qui avait été employée aux États-Unis. En dépit de raisons d'être tout à fait divergentes, ces deux réalités avaient néanmoins un point commun : elles croyaient que les universités pouvaient être gouvernées comme une entreprise quelconque.¹⁶⁶

Suite à la l'importance accordée aux besoins à court terme en se centrant sur les besoins immédiats du marché, l'enseignement et la recherche dans les disciplines de base se sont contractés. Nous pouvons par exemple citer des disciplines qui, malgré leur caractère international, comme certaines langues, n'ont pas reçu de financement. L'internationalisation peut être perçue comme un représentant des

¹⁶⁶ Cf. TROW Martin. "The University at the End of the Twentieth Century and Trends Toward Continued Development." *Tradition and Reform of the University under an International Perspective*. Ed. Hermann Röhrs. New York: Berlag Peter Lang, 1987. 323-337.

LEFF Gordon. "The Trivium and the Three Philosophies." *A History of the University in Europe, Vol. I: Universities in the Middle Ages*. Ed. Hilde de Ridder-Symoens. New York: Cambridge University Press, 1992. 307-336.

RÖHRS Hermann. "The Classical idea of the University- Its Origin and Significance as Conceived by Humboldt." *Tradition and Reform of the University under an International Perspective*. Ed. Hermann Röhrs. New York: Berlag Peter Lang, 1987. 13-27.

ROTHBLATT Sheldon. "The Writing of University History at the End of Another Century." *Oxford Review of Education*, Vol. 23, No.2, "Writing University History." (Jun. 1997), pp. 151-167

intérêts certains, étroitement liés à la mondialisation.

En créant une politique à l'égard de l'enseignement supérieur et de la recherche, où le développement de la connaissance est l'objectif premier, il est nécessaire et capital d'évaluer et de trouver un équilibre entre les qualités qui existent au sein de chaque système national d'éducation et les nouvelles revendications en faveur du changement.

Il est fréquent de rencontrer différentes interprétations du concept « norme » dans le débat politique sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Premièrement, il y a la question de la qualité dans l'éducation et la recherche et le besoin de mesurer la norme qualité sur une échelle comportant des niveaux entre faible et élevé. Cette façon de penser exige des idées relativement concises à propos du genre d'éducation et de recherche qui pourrait obtenir la mention de qualité élevée ou de norme élevée ; il est donc nécessaire de définir et de convenir d'une norme à ce propos. On doit pouvoir comparer cette norme à celle de l'enseignement d'autres institutions. Toutefois, il n'est pas si simple de définir des normes communes, comme nous l'évoquerons plus tard.

Deuxièmement, il y a les normes en rapport à la normalisation. Les normes sont introduites pour augmenter la flexibilité entre établissements d'enseignement supérieur afin d'assurer un certain degré de comparaison. L'introduction de normes communes (normalisation) doit donc créer une flexibilité à un niveau. Le dilemme qui se pose est que cela peut limiter la flexibilité à un autre niveau. Par exemple, l'organisation pour augmenter la flexibilité outre frontière nationale peut diminuer la flexibilité au niveau national. Le thème principal de ce rapport est l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le défi qui se pose est de trouver à quel point le système national peut s'adapter et s'organiser selon certaines normes internationales données, tout en conservant ses caractéristiques fondamentales.

Ces deux interprétations du concept de « norme » sont étroitement reliées. Pour introduire une norme, il est nécessaire de la définir et de la choisir comme étant la meilleure, en assumant qu'il est possible de faire une distinction entre normes élevées et faibles afin de pouvoir les classer. Le choix de la « meilleure » norme doit être à l'origine d'une flexibilité transnationale.

Les types de normes diffèrent en fonction du genre d'institution et du contexte

national. C'est le cas de l'année scolaire, par exemple, qui ne correspond pas à la même période dans tous les pays européens. Il est donc impossible de parler de norme en soi. Des normes similaires ne seraient sous cette perspective pas synonyme de normes élevées en passant la frontière. Nous ne pouvons pas classer des normes différentes mais il est possible de les considérer en tant que « différentes mais égales ». Nous ne parlons pas d'une dichotomie entre normalisation versus flexibilité mais avant tout d'une forme de norme qui conviendra à d'autres normes. C'est la raison pour laquelle on recherche la flexibilité ; pour créer une flexibilité entre les frontières, il est nécessaire de créer de nouvelles normes.

Un processus qui vise la création d'une similarité structurelle entre les systèmes nationaux d'enseignement supérieur peut très bien avoir des conséquences sur la logique interne des systèmes nationaux. Le processus aboutira à une réduction de la diversité des matières et à des revendications en faveur du changement ou de la modification de la compréhension de la connaissance. Du fait que l'on ait créé et développé des institutions dans des sociétés spécifiques qui possèdent des valeurs spécifiques, les lignes de démarcation entre les institutions de chaque pays se déplaceront – et seront peut-être même supprimées. Ce que l'on considère être de qualité élevée dans un contexte et un système éducatif donné

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

sera jugé de moindre valeur au sein d'un tout autre contexte. La mise en œuvre d'une norme internationale commune signifiera que les solutions et les spécialités nationales devront céder aux solutions communes qui sont introduites. Cela pourra présenter des conséquences très diverses sur les différents systèmes d'enseignement supérieur en fonction notamment de l'ampleur de la divergence entre les normes et les critères nationaux et la norme internationale adoptée.

M - L'introduction de mesures pour favoriser la flexibilité transnationale

À la rencontre entre un système national d'enseignement supérieur et le désir de trouver des solutions flexibles par rapport aux autres pays, le défi principal consiste à adapter notre système national tout en conservant nos avantages nationaux en rapport au développement national et mondial de la connaissance.

Il existe un besoin de comparer, de formuler des questions en rapport à la similitude et à l'égalité entre programmes éducatifs au sein de contextes nationaux différents. Nous souhaiterions mentionner trois genres d'égalité. Tout d'abord, en parlant d'égalité entre institutions, on peut vouloir dire que toutes les institutions devraient avoir le même contenu et la même structure éducatifs.

Ensuite, on peut choisir un certain nombre de normes comme indicateurs de l'égalité institutionnelle. Enfin, on peut faire référence aux chercheurs/enseignants ; à quel point ils sont perçus comme des individus plus intelligents dans la poursuite de la connaissance et sur quelle perception de la connaissance se base chaque groupe de recherche. Cette dernière forme est fondée sur l'auto-évaluation de la qualité par les intellectuels.

La sélection de certaines normes et marques structurelles centrales est un thème qui a dominé le débat et les mesures qui ont été prises pour créer une flexibilité transnationale. Le principe du « temps pour le temps » a tout d'abord été utilisé pour comparer les programmes éducatifs ; on considère qu'une année universitaire n'importe où dans le monde équivaut à une année universitaire en Norvège, par exemple. Le gouvernement a essayé d'adopter des solutions pratiques et adéquates, capables d'augmenter la flexibilité, principalement pour les étudiants qui ont un choix plus important que jamais, dans le but d'augmenter la mobilité entre les différents types d'institutions et entre différents pays.

L'introduction d'un système commun de diplômes représente un nouveau développement de cette philosophie. Ainsi, un diplôme obtenu en Norvège doit

correspondre au même diplôme obtenu en Angleterre. L'éducation à tous les niveaux sera ainsi comparable, devenant évident le niveau dans lequel un étudiant qui souhaite poursuivre ses études à l'étranger doit s'inscrire.

Il est possible de regarder le développement en rapport aux changements importants mis en œuvre en Norvège concernant la création du *Network Norway* (réseau Norvège). Un système commun d'admission à l'enseignement supérieur a été introduit, une mesure qui peut contribuer à la création d'un système égalitaire pour l'enseignement supérieur et à la flexibilité de l'étudiant. Tous les établissements doivent être en mesure d'offrir la même norme relative au même enseignement. L'étudiant doit être libre de choisir le pays dans lequel il souhaite poursuivre ses études, le lieu de résidence n'ayant aucune importance, contrairement à la réalité française, par exemple. La procédure de candidature est bien plus simple du point de vue des étudiants, si l'on compare la situation à celle des États-Unis où l'étudiant doit déposer sa candidature auprès de chaque établissement ou de chaque département qui gère un certain type d'établissement. La tradition de flexibilité, d'égalité et de transfert entre institutions est déjà bien ancrée au niveau national en Norvège. Dans d'autres pays, il n'est pas aussi simple de sélectionner un établissement ou d'en changer en cours de cursus. Toutefois, cela ne signifie pas qu'il y ait moins de flexibilité

au sein de ces systèmes, mais uniquement que la flexibilité prend d'autres formes et/ou d'autres sens que celui du contexte norvégien.

N - La question du classement de la qualité par rapport au besoin en solutions locales et à la connaissance financée au niveau local

Changer ou adapter le contenu de l'enseignement ne semble pas être un objectif explicite des politiques. Cependant, d'après la théorie organisationnelle, il est possible d'affirmer qu'un changement de structures pédagogiques aura des implications sur le contenu du programme éducatif, comme tout changement organisationnel peut avoir des conséquences sur la teneur de cette organisation. Dans le présent débat, nous avons soutenu qu'il serait souhaitable d'arriver à un certain degré de normalisation du cursus. Les étudiants auraient ainsi plus de facilité à poursuivre leurs études à l'étranger. Cela est d'autant plus juste pour les professions, et d'autres disciplines d'une nature plus professionnelle, pour lesquelles étudier à l'étranger s'est avéré difficile à organiser, entre autre parce que les matières dispensées entrent au programme à des moments différents.

L'insistance sur l'internationalisation et la concurrence internationale a également conféré au classement des institutions ou des groupes de chercheurs

une importance accrue. Certains se placent en tête du classement et représentent

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

à leur tour la norme de l'excellence. D'un point de vue empirique, il est légitime de se demander en quoi consiste l'excellence étant donné qu'elle est développée et modifiée si facilement. Nous pourrions également mettre en doute la nomination des premiers établissements d'enseignement supérieur, ou des groupes de recherche au sein de ces établissements, en présumant que certaines normes gagneront et, avec cela, le risque de réduire la diversité disciplinaire augmentera. Une normalisation de la connaissance en supposant que seuls quelques groupes ou institutions offrent l'excellence ne devrait pas amoindrir les chances de tous les autres. L'opposition doit pouvoir se développer, d'autant plus qu'elle semble être indispensable au développement de la connaissance.

Pour que la connaissance puisse contribuer à la croissance locale et nationale, et s'il s'agit là d'un facteur important de l'internationalisation, il est nécessaire de tenir compte des caractéristiques culturelles et pas uniquement des caractéristiques élitistes. Si nous accordons aux codes et pratiques mondialement reconnus un caractère institutionnel dans le cadre d'une politique, cela peut non seulement entraîner une consolidation de la connaissance à un niveau autre que local, mais aussi provoquer une normalisation non recherchée. Elle finirait ainsi par représenter une entrave à la croissance et conduire à la stagnation.

Rétrospectivement, l'existence de différents groupes de recherche aux

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

perspectives et centres d'intérêt différents a contribué au développement de la connaissance, notamment lorsqu'une opposition critique a trouvé des solutions qui avaient été négligées par l'ordre.

La diversité, par opposition aux normes communes, peut aussi aider à prendre soin de la connaissance locale et à s'occuper des besoins locaux et nationaux en matière de développement et d'adaptation de la connaissance à des conditions spécifiques. Par conséquent, les groupes de recherche au niveau local représentent une valeur inestimable pour le développement de la connaissance, mais aussi pour le développement de l'industrie et du commerce locaux.

Au milieu des années quatre-vingt-dix, des étudiants français, opposés à l'harmonisation, utilisèrent le slogan « rechercher l'excellence dans la diversité ». Ils défendaient l'idée que pour satisfaire à la concurrence internationale, il était nécessaire de trouver les échappatoires, d'être le meilleur en quelque chose. Ils reconnaissaient l'existence de capacités et de perspectives différentes dans chaque pays et chaque contexte ; des possibilités différentes de mener la recherche qui ouvraient la voie à une connaissance locale. La diversité dans le développement de la connaissance est ainsi assurée. La nécessité d'une

diversité disciplinaire est liée au respect des connaissances locales et surtout des idéaux démocratiques.

Nous avons défendu que la meilleure manière pour arriver au développement de la connaissance à l'échelon mondial était de développer la connaissance locale. Une stratégie qui insiste sur les avantages comparatifs respecte les spécificités et les différences nationales et s'en sert comme des atouts pour développer la connaissance. Cela suppose une politique active, dans laquelle on fait non seulement des choix consciencieux pour l'internationalisation, mais aussi d'éventuels compromis pour s'adapter aux normes communes. Il est nécessaire de trouver des solutions qui soient bien adaptées à la réalité de chacun. Par conséquent, la coopération internationale sur des questions concernant l'enseignement supérieur et l'internationalisation doit se faire sur mesure et doit être mise en œuvre conformément à la principale stratégie nationale.

Certains considèrent l'introduction de normes communes comme un moyen d'augmenter la flexibilité. D'autres pensent qu'elle peut limiter la liberté d'action. Cela signifie que certains intérêts sont entendus au détriment d'autres. Il n'est pas forcément dans l'intérêt de la société de gérer le développement de la connaissance d'après les intérêts des individus. L'introduction de normes

communes et la dominance de peu d'acteurs sont des facteurs qui peuvent affecter les chances de diversité dans la libre poursuite du développement de la connaissance.

Nous aimerions savoir si des acteurs centraux se cachent derrière le désir de flexibilité et quel est leur rôle dans la détermination de normes communes pour faciliter la flexibilité.

Nous devons distinguer ceux qui agissent en tant que promoteurs d'un certain développement et ceux qui sont affectés par ce développement. Nous n'évoquerons ici que quelques moteurs importants.

O - Les intérêts commerciaux et industriels dans une économie mondiale

Le marché, défini comme les intérêts commerciaux et industriels dans le développement de la connaissance envers l'enseignement et la recherche, constitue un de ces moteurs. Dans le contexte européen, c'est le gouvernement qui, en utilisant des mécanismes issus de la gouvernance dans le commerce et l'industrie et en acceptant une orientation pure du marché, encourage l'intérêt

commercial. La situation est différente aux États-Unis, où le commerce et l'industrie interviennent directement dans la vie interne des institutions.

En incluant des principes de gouvernance d'entreprise, les universités devraient gagner en flexibilité, c'est-à-dire elles devraient être capables de mieux s'adapter aux nouveaux besoins de la société, notamment ceux du commerce et de l'industrie, insérés dans une économie de plus en plus mondialisée. Un fait qui s'exprime entre autres dans la nécessité d'une main-d'œuvre flexible et d'institutions capables de proposer de nouveaux types d'éducation, de nouvelles façons d'organiser les programmes d'études. Une flexibilité du côté des chercheurs également, afin de répondre aux questions posées par la société – en général par le commerce et l'industrie – et de satisfaire au besoin de l'industrie en solutions innovatrices.

L'autonomie et la capacité d'évaluation du monde scientifique sont mises de côté, pendant que des départements supérieurs essaient de prendre des dispositions capables d'augmenter la flexibilité des consommateurs d'enseignement et de recherche. Les intérêts scientifiques sont subordonnés aux objectifs économiques de l'entreprise. La question qui persiste est de savoir si

telle sera la meilleure voie à suivre pour assurer les intérêts à long terme du commerce et de l'industrie, et de la société en général.

P - L'Union européenne et les intérêts liés à l'unité régionale

Les intérêts culturels qui essaient d'influencer le débat politique à l'égard de l'enseignement supérieur sont le second moteur. L'Union européenne, à travers ses porte-parole, a fait sentir sa présence dans l'arène au cours des dernières années. En plus de promouvoir les intérêts du commerce et de l'industrie, les organisations supranationales et les États-nations servent les intérêts liés à la diffusion de leur propre culture. Il s'agit là de créer une cohésion interne et de transmettre les intérêts d'un pays aux autres.

Dans son étude intitulée *L'Enseignement Supérieur en Europe* (1991), Jallade¹⁶⁷ souligne le manque de considérations visionnaires dont font preuve les autorités politiques et les universitaires dans plusieurs pays d'Europe. Selon cet auteur,

¹⁶⁷ <http://dipot.ulb.ac.be:8080/dspace/bitstream/2013/13013/1/ber-0961.pdf>

une politique générale d'unité en Europe entraînera un rapprochement des systèmes d'enseignement. Watson (1992) utilise l'expression nihilisme culturel pour décrire ce phénomène. Cette politique d'unité semble gagner du terrain dans le contexte européen.

Q - Flexibilité : la tension entre l'éducation et la recherche

Le gouvernement, le commerce et l'industrie, les étudiants et les universitaires, tous peuvent éprouver un intérêt envers des solutions flexibles. Toutefois, il n'est pas certain que leurs intérêts convergent. Les tendances internationales tournent actuellement autour du besoin accru de flexibilité pour le commerce, l'industrie et les étudiants. Ce développement semble avoir réduit la flexibilité des universitaires en particulier en raison d'un affaiblissement de l'autonomie académique. La logique de l'éducation semble dominer la discussion, aussi bien les mesures concrètes qui ont été prises que les réformes mises en œuvre dans différents pays au cours des dernières années. Le développement de la connaissance étant une question centrale au sein de l'enseignement supérieur, il semble problématique d'accorder plus d'importance à la logique de l'enseignement qu'à celle de la recherche. L'introduction de normes communes

dans les connexions internationales soulève des questions sur les normes scientifiques, à la fois dans un contexte international et dans chaque contexte national.

Dans le débat politique actuel sur l'enseignement supérieur, la séparation entre éducation et recherche semble ne pas faire l'objet de beaucoup d'attentions. L'idée de mener le développement institutionnel selon une logique éducative – et non une logique de recherche – semble néanmoins avoir été acceptée. Cela présente un problème lorsque quelques établissements d'enseignement supérieur sont chargés de l'éducation des chercheurs et de parties substantielles de la recherche qui est menée dans divers pays.

En introduisant des critères par le biais d'un cursus commun, on assisterait probablement à une réduction de la diversité des disciplines ; certains groupes de chercheurs seraient mis en évidence, tandis que d'autres seraient laissés pour compte. Une telle adaptation impliquerait probablement également une adaptation à une compréhension commune de la connaissance.

Les exigences en matière de flexibilité ne peuvent pas compter sur le fait que les institutions supérieures assument l'entière responsabilité des choix individuels. Cela signifie que les étudiants peuvent souhaiter suivre des études qui ne sont pas proposées dans leur pays. C'est un risque qu'ils doivent prendre seuls. Un étudiant pour qui la prévisibilité est une priorité doit choisir un programme qui aspire à cette prévisibilité plutôt qu'à la flexibilité. Cette question est en quelque sorte différente pour les chercheurs. Si un chercheur, dans sa soif de connaissances, est tenu responsable lorsque de nouveaux résultats ou problèmes intéressants n'apparaissent pas dans un projet, il sera tenté de choisir des projets moins créatifs et moins défiants, risquant ainsi de ralentir le développement de la connaissance, qui pourrait plus tard s'avérer utile au commerce et à l'industrie, par exemple.

R - Les défis de la création d'une politique en matière d'enseignement supérieur et de recherche

L'internationalisation de l'enseignement supérieur peut difficilement être réduit à la question d'adaptation aux tendances internationales. Ces tendances peuvent ne pas refléter les ambitions ni les besoins qui concernent le développement d'une certaine connaissance. Il est donc nécessaire de définir une politique nationale qui crée, discute et réalise les objectifs nationaux pour le développement de

l'enseignement supérieur. En ce qui concerne les établissements publics, c'est au gouvernement qu'incombe la responsabilité de ce développement.

Un processus en vue de créer une politique pour l'internationalisation de l'enseignement supérieur doit :

- (i) garantir l'objectivité et la vérité dans la recherche et l'éducation ;
- (ii) assurer la prise en charge du développement de la connaissance sous une perspective plus holistique et garantir que la logique de l'éducation ne puisse pas remplacer la logique de la recherche ;
- (iii) défendre les avantages comparatifs de la Nation.

Il ne faut pas considérer les tendances internationales comme une réalité que l'on doit à l'importance de ces tendances. Nous devons au contraire fonder la création d'une politique active en matière d'enseignement sur la croyance en la liberté de choix et d'action. Afin de s'occuper de la diversité disciplinaire et de garantir le développement de la connaissance au service de la société, il est nécessaire d'inclure une part de gouvernance supérieure. À notre avis, le gouvernement sera l'acteur le plus important du développement de la politique à l'égard de

l'enseignement supérieur.

S'assurer que le système d'enseignement supérieur réponde à certaines attentes en matière de flexibilité devrait faire partie des objectifs. Il incombe au gouvernement d'établir des relations entre les institutions, de décider des dimensions du système éducatif, de prendre les dispositions pour réglementer le transfert d'une institution vers une autre.

S - Le besoin de gouvernance universitaire

Si le but est d'assurer l'éducation à un haut niveau, alors la gouvernance et la planification universitaires doivent être considérées comme une condition importante et nécessaire à sa réalisation. La gouvernance universitaire doit être perçue comme un moyen de garantir le développement objectif de la connaissance dans le long terme. Ainsi, il est possible de s'occuper du rôle des établissements d'enseignement supérieur en tant que voix active et critique dans le débat général au sein de la société. Le défi consiste par conséquent à associer un haut niveau de gouvernance universitaire à un haut niveau de gouvernance publique. Le gouvernement a l'importante tâche de modérer l'influence des groupes d'intérêts dans la société.

Chapitre 7- L'internationalisation et la « nouvelle idée » d'université

« Il n'est pas souhaitable que l'on fasse de l'internationalisation l'expression passe-partout pour faire référence à tout ce qui comporte un caractère international » (de Wit, 2002, cité par Knight, 2004, p. 10). Il est inquiétant de constater que peu d'intellectuels d'Amérique du Nord se consacrent aux distinctions théoriques et aux problèmes associés à la « complexité » et à la « confusion » du sujet, comme le démontre une utilisation plus lâche de la terminologie et une grande variété d'approches (Knight, 2004, p. 9). Dans un tel climat, les citations de Jane Knight comme celle-ci deviennent des platitudes.

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

Comme le souligne Knight (2004) dans l'un de ses récents articles, des questions importantes pour l'internationalisation doivent être posées à propos de l'objectif de l'internationalisation ; des avantages et des résultats ; des valeurs sous-jacentes ; des conséquences positives ; des résultats imprévus et des implications négatives ; de la durabilité ; des répercussions politiques et financières de l'importance accordée à l'internationalisation ; et enfin si l'internationalisation représente une incitation ou une réponse à la mondialisation.

Même si les questions sont identifiées, très peu sont les efforts en vue de conceptualiser l'internationalisation elle-même dans le cadre de ces forces qui en sont à l'origine - la mondialisation. Comment la mondialisation est-elle en train de changer le monde de l'internationalisation ? Quelles sont les relations entre internationalisation, enseignement supérieur et mondialisation ? Quel impact exerce-t-elle sur les participants et quelles en sont les implications pratiques ?

Bien que nous soyons souvent bercés par l'illusion que c'est une raison d'être scientifique qui incite à l'internationalisation au Canada (Knight, 2000 ; Beck 2001), l'orientation-marché de l'enseignement supérieur en général, et de

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

l'éducation internationale en particulier, a cependant tendance à aligner l'internationalisation et l'enseignement/la formation universitaire sur des raisons d'être économiques et politiques. Plus tard, Knight (2004) évoque l'émergence de plusieurs raisons d'être des secteurs institutionnel et national qui ajouteraient foi à cette thèse. Au niveau national, elles comprennent la construction de la Nation, le développement des ressources humaines, les échanges commerciaux, le développement stratégique et le développement social et culturel. Sur le plan institutionnel, elle identifie la marque et le profil, la source de revenus, le développement des étudiants et du personnel enseignant, l'alliance stratégique et la production de recherche et de connaissances (p. 22 - 28).

L'analyse de l'internationalisation qui néglige ou exclut la mondialisation est non seulement incomplète mais aussi trompeuse, donnant l'impression que l'internationalisation n'a aucune valeur et est libre, influençant à son tour la façon dont nous conceptualisons et représentons l'internationalisation.

Toutefois, l'internationalisation dans le contexte de la mondialisation reconnaît sa complexité en tant que processus et précise quelque peu la confusion liée à ses pratiques. J'analyserai comment les aspects de la complexité et de la

confusion associées à l'internationalisation sont souvent ignorés, négligés ou l'objet d'un traitement simpliste.

En utilisant le savoir sur la théorie de la mondialisation, plus spécialement sur la théorie de la mondialisation et l'enseignement supérieur, nous devons tout d'abord rendre explicite le rapport qui existe entre la mondialisation et l'internationalisation. Je décrirai ensuite comment d'autres applications théoriques, telles que la théorie post-coloniale, les études culturelles (différence et culture), la politique et la pratique dans l'enseignement supérieur, viendront enrichir la discussion sur l'internationalisation et contribueront à la conceptualisation du cadre de l'internationalisation.

La théorie de la mondialisation et les débats sur la mondialisation sont longs et sont apparus en premier en économie. Il s'agit d'un mot très à la mode et largement couvert par la littérature : théorie des systèmes mondiaux, théorie sociale, culture, sciences politiques, économie et commerce, développement social, littérature, linguistique, éducation, arts populaires et culture, média, etc. Il n'y a pas un domaine du comportement humain qui ne semble être lié ou avoir un impact sur la complexité des conditions sociales dans lesquelles nous vivons

(Rizvi et Lingard, 2000).

Alors qu'elle englobe un vaste spectre de matières, notamment la société, la culture et la politique, la mondialisation continue à être utilisée comme un moyen de progresser et de se développer par le biais du commerce libre, de la technologie et d'une culture de l'efficacité (Friedman, 2000 : 1). D'autres auteurs affirment que la mondialisation a accentué les inégalités (McMurty, 1998) et qu'il s'agit d'un moyen utilisé par les pays industrialisés pour recoloniser le monde (Korten, 1995 ; Bauman, 1998). Il y a beaucoup de discussion sur le fait de savoir si elle homogénéise le monde ou si elle encourage le pluralisme (p.ex. Waters, 1995 ; King, 1997). Dans le cadre de ce travail, un aperçu de l'analyse sociologique de la mondialisation est un bon point de départ pour considérer quelques-unes des conséquences de la mondialisation en rapport à l'enseignement supérieur. Certains auteurs critiquant cette opinion l'ont aussi documentée, par exemple, McMurtry, 1998 ; Korten, 1995 ; Bauman, 1998 et Ghosh, 2004.

Le terme « mondialisation » fait populairement référence à la perception que le monde a rétréci et est devenu un espace unique, en raison des effets de la

communication et de la technologie (McGrew, 1992) – « la cristallisation du monde en un espace unique » (Robertson, 1987 cité par King, 1997, p. 11). On a en grande partie attribué la « transformation » en un espace unique à la technologie, à la forte communication favorisée par la technologie, au transport et au voyage rapide et aux vastes mouvements ou flux de biens, de personnes, d'idées et de connaissances qui l'accompagnent (McGrew, 1992 ; Waters, 1995 ; Spybey, 1996 ; Kilminster, 1997 ; Ashcroft, Griffiths et Tiffin, 1998 ; Schech & Haggis, 2000). Elle a été accélérée par les systèmes mondiaux de commerce, les réseaux transnationaux et les empires corporatifs (McGrew, 1992 ; McMurtry, 1998 ; Korten, 1995).

Certains ont attribué la mondialisation à des causes singulières. Wallerstein, par exemple, se centre sur le capitalisme et la théorie des systèmes mondiaux ; Rosenau affirme qu'elle est le résultat du progrès technologique et du développement rapide des technologies communications en particulier et Gilpin l'attribue à des facteurs politiques (McGrew, 1992 ; Waters, 1995 ; Kilminster, 1997). D'autres intellectuels, comme Giddens (1990) et Robertson (1990, 1997), la perçoivent comme un processus complexe conduit par un nombre de forces, un « processus dialectique car il ne provoque pas un ensemble généralisé de changement agissant dans une direction uniforme, mais se compose au contraire

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

de tendances mutuellement opposées » (Giddens, 1990, p.64). Robertson (1997) caractérise plus ces tendances comme une interaction contradictoire entre les forces de la mondialisation que comme « opposées mutuellement ». Il évoque « un processus massif à deux parties impliquant une interpénétration de l'universalisation du particularisme et de la particularisation de l'universalisme » (p.73).

On a identifié cette synthèse et interaction complexe des tendances vers la mondialisation et la localisation sous le terme « mondialocalisation » (Spybey, 1996 ; Appadurai, 1990 ; A. Scott, 1997). Edwards et Usher (2000) poursuivent les théories développées par Robertson sur ses effets de compression du temps et de l'espace et affirment que la sensibilité plus aiguë à « un seul lieu » qu'éveille la mondialisation a pour conséquence d'augmenter et d'intensifier la conscience de l'« interconnectivité des écologies locales, des économies et des sociétés, ainsi que la signification du moment et du lieu » (p.10). Leur travail porte particulièrement sur la mondialisation en tant que « conceptualisation de l'espace » et sa reconfiguration tant physique qu'imaginaire (p. 15). Par conséquent, la localisation ne s'oppose pas à la mondialisation et doit être perçue comme en faisant partie.

Ces thèmes de la « mondialocalisation » et des flux culturels ont été encadrés par Appadurai (1990) dans une théorie sur les « -scapes », ou paysages, qui a fortement influencé la théorie mondialiste. La théorie d'Appadurai sur « les dimensions du flux culturel mondial » défie le modèle binaire entre centre et périphérie des systèmes mondiaux selon lequel des forces de la modernité occidentales pénètrent et absorbent les cultures périphériques. Il rejette ces explications simplistes des flux culturels en énonçant un processus d'indigénisation qui adapte et modifie, ou indigénise, une idée, activité ou objet mondial lorsqu'une communauté locale l'assimile.

Pour comprendre ces « disjonctions grandissantes », il propose un cadre de concepts de perspectives qu'il appelle « -scapes ». Il identifie cinq dimensions : les *ethnoscapes*, la distribution d'individus en mouvement, tels les touristes, les réfugiés, les immigrants, etc. ; les *technoscapes*, la distribution de la technologie ; les *finanscapes*, la distribution du capital ; les *mediascapes*, la distribution d'informations grâce à une diversité de moyens et les *ideoscapes*, la distribution de valeurs et d'idées politiques (p. 296 - 297). Ces flux se produisent au sein de ces « *scapes* » dans « des chemins de plus en plus non-isomorphiques

» (p. 301).

L'image des paysages dont se sert Appadurai se prête parfaitement à la transmission de la fluidité, l'irrégularité et la grande diversité du processus de mondialisation. Tout en étant utile à la compréhension des rapports extrêmement complexes entre ces dimensions et les multiples façons dans lesquelles les flux se produisent, ce cadre sert également à dénouer la nature de ces rapports. Par conséquent, la nature de la mondialisation est inégale et présente divers impacts, en reconfigurant à la fois les cultures locales de la « périphérie » et celle du « cœur ».

Les arguments présentés par Appadurai sont valables car, en énonçant une théorie sur la simultanéité de la convergence et de la fragmentation, ils vont au-delà des théories de la convergence envers la modernité. Appadurai débat également la notion de « déterritorialisation » qu'il juge être l'une des principales forces de la mondialisation – les communautés plus riches accueillent des populations de travailleurs ; les réfugiés sont contraints de fuir leur environnement dans lequel s'exerce une répression économique et politique ; les migrants se déplacent afin d'améliorer leur situation sociale et économique ;

bref, les gens se déplacent. Il s'agit d'une intensification de ce que Giddens (1990) appela le désancrage (*disembedding*) de la modernité. Il démontre un éloignement des personnes de l'espace, de la communauté et du travail – « La chaîne de ces stabilités possède partout l'empreinte de l'homme. » (Appadurai, 1990, p.297) La mondialisation a été perçue comme une force qui « réinvente la géographie » (Edwards et Usher, 2000, p.14 ; Said, cité par Hall 1992, p. 301). À mesure que les frontières de l'espace géographique fondent avec une compression spatio-temporelle, elles présentent des impacts divers.

Reprenant la théorie d'Appadurai sur la déterritorialisation, Waters (1995) affirme que la mondialisation dépend de la relation entre l'organisation sociale et la territorialité (p. 8). Il énonce que cette relation est marquée par trois types d'échange : les échanges matériels (commerce, capitalisation, location, main-d'oeuvre salariée) ; les échanges politiques (de soutien, sécurité, coercition, surveillance, etc.) et les échanges symboliques (communication verbale, publication, performance, enseignement, divertissement, publicité, etc.). Dans ce raisonnement, les échanges matériels nouent un rapport avec des localités spécifiques, c'est-à-dire ils localisent. Les échanges politiques nouent des relations à de vastes territoires, c'est-à-dire ils internationalisent. Les échanges

symboliques, quant à eux, libèrent ces relations d'un espace physique, c'est-à-dire ils mondialisent (p. 8-9). La mondialisation dépend ainsi de l'ampleur de l'efficacité des dispositions culturelles par rapport aux dispositions économiques et politiques. Nous pouvons nous attendre à une mondialisation de l'économie et de la politique dans la mesure où elles sont « culturisées », c'est-à-dire dans la mesure où les échanges qui ont lieu à leur niveau sont symboliquement accomplis (Waters, 1995, p. 9).

Ainsi, l'intensification de la mondialisation suppose la transformation des échanges matériels et politiques en des niveaux supérieurs d'échanges symboliques. Ce raisonnement confère donc plus de poids aux implications culturelles de la mondialisation que ne le font les théories du système capitaliste mondial énoncées par Wallerstein ou d'autres marxistes.

Jusqu'à présent, ce qui ressort de cette image de la mondialisation est un ensemble extrêmement complexe et entrelacé de forces et de processus, souvent paradoxaux, entre les activités locales et l'interaction au-delà des distances. Certains se croisent ; d'autres, dialectiques et contradictoires, sont à la fois source d'homogénéisation et de fragmentation. Parmi les thèmes qui

prédominant, on retrouve l'espace et la compression de l'espace, ou encore les tensions entre le niveau local et le niveau mondial.

En général, les théories de la mondialisation permettent de situer les questions relatives à l'internationalisation. Elles « cristallisent » les conditions sociales, politiques et économiques, les possibilités et les contraintes qui affectent le « processus » d'internationalisation. Ces théories contribuent également à remettre dans leur contexte les motivations, les raisons d'être et les conditions sociales qui influencent l'internationalisation.

On accorde aujourd'hui à l'enseignement supérieur plus d'importance que dans le passé. Le nombre d'inscriptions a considérablement augmenté dans tous les pays. On doit en partie cette hausse au fait que l'enseignement supérieur soit considéré essentiel pour affronter les économies et les nouveaux systèmes fondés sur la connaissance (Sadlak, 1998, p.101). Dans l'une de ses publications, l'UNESCO déconseille de voir ces tendances actuelles dans l'enseignement supérieur comme le simple fruit de la mondialisation (1995, cité par Sadlak, 1998, p. 106). Elle identifie d'autres tendances qui contribuent également à façonner l'enseignement supérieur, notamment l'augmentation de la

démocratisation, le développement de la société civile et le progrès dans la reconnaissance des droits de l'homme. Elle évoque aussi la régionalisation, puisque des groupes de Nations forment des alliances en vue de bénéfices économiques et commerciaux. L'accentuation de l'écart entre riches et pauvres et la fragmentation des communautés le long de lignes ethniques, religieuses et sociales sont deux autres tendances qui sont identifiées dans ce document (UNESCO par Sadlak, 1998).

La littérature sur les relations entre la mondialisation et l'éducation est en pleine expansion. Elle appuie le raisonnement qui défend que la mondialisation économique fait ses marques dans l'éducation (Edwards et Usher, 2000, citant le travail de Levin, Carter et O'Niell, et Ball). La recherche sur les décisions éducatives fait allusion à des thèmes communs à plusieurs pays. La majeure partie de la réforme éducative est promue à travers des changements de gouvernance. Le changement s'exprime en termes économiques ; les établissements sont encouragés à adopter des styles d'entreprises ; les résultats des étudiants sont alignés sur les compétences liées à l'emploi et il existe des tentatives de contrôle et d'ébauche des programmes nationaux (Edwards et Usher, 2000).

Cette tendance est également visible dans l'enseignement supérieur. Les universités sont plus corporatives et moins collégiales. Elles se tournent davantage vers les consommateurs et s'intéressent plus à la responsabilité et à l'excellence (Edwards et Usher, 2000, p. 79). Citant l'analyse de Lyotard (1984, cité p. 76-81) à l'égard de la production de connaissances dans la post-modernité, Edwards et Usher (2000, chap.4) décrivent cet aspect en termes de « performativité », une notion qui signifie exécuter les exigences externes, un phénomène en hausse avec la mondialisation. Dans ce contexte, la performativité se retrouve au cœur d'un débat plus large sur la mondialisation économique et la compétitivité. L'éducation devient le moyen d'atteindre et de conserver la flexibilité qui est jugée nécessaire face au changement technologique et socio-économique que ces situations exigent. Elle est « restructurée dans le cadre de l'économie ... [et] n'est plus perçue comme un droit social universel mais avant tout comme une forme d'investissement dans le développement des compétences qui amélioreront la compétitivité mondiale » (Peterse, 1996 cité par Edwards et Usher, 2000, p.76).

Cet intérêt pour la performativité est venu changer toute la notion de production

de connaissances, c'est-à-dire la signification et les objectifs de la recherche, de l'enseignement et de l'apprentissage. En général, la recherche elle-même accompagne la technologie et s'intéresse davantage à la performance et l'efficacité du système qu'à la « libre » investigation. La connaissance étant considérée comme la ressource la plus importante – cela ne fait aucun doute dans les pays industrialisés et développés –, on remarque une insistance accrue sur l'apprentissage instrumental et un investissement dans la recherche scientifique qui dépasse tout autre genre de recherche (P. Scott, 1998 ; Edwards et Usher, 2000 ; Ghosh, 2004). « Les flottes et les missiles ne sont plus les instruments de la rivalité internationale. Ce sont la « propriété intellectuelle », sous la forme de la science fondamentale et des brevets commerciaux, et le « capital humain », sous la forme de la main-d'oeuvre hautement qualifiée, qui les ont remplacés » (P. Scott, 1998. p. 110). Ainsi, l'enseignement supérieur en général est perçu comme un investissement qui conservera l'avantage comparatif de l'économie.

Une autre force de la mondialisation a significativement affecté la production de connaissances : l'importance accrue des technologies de l'information et des communications (TIC). Les limites entre information et connaissance sont floues. Il devient ainsi difficile de comprendre l'essence de la « connaissance ».

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

Les apprenants ne sont pas limités par le « professeur » dans la salle de classe ; on ne leur impose pas non plus les textes comme unique source valable d'informations. Nous pouvons affirmer que l'enseignement ouvert et à distance (EOA) a eu pour effet d'ouvrir l'accès à un plus grand nombre d'apprenants et de décentrer non seulement le processus de production de connaissances, mais aussi les relations sociales dans le processus d'apprentissage. L'EOA a eu pour conséquence de modifier les relations de pouvoir car il est capable d'égaliser la relation entre apprenants et entre enseignant et apprenant. Ils sont ainsi libres de construire leurs connaissances à partir de sources diverses, sans attendre de les recevoir d'une autorité centrale. « Les canons et les autorités sont sérieusement ébranlés par la nature électronique des textes [...] puisque les textes deviennent des « hypertextes » [...], le lecteur devient auteur, perturbant la stabilité des experts ou des « autorités » (Poster, 1997, cité par Edwards et Usher, 2000, p. 77).

L'espace et le temps et son impact sur l'enseignement supérieur sont l'un des thèmes récurrents de la mondialisation. Les universités possèdent une forte tradition de l'espace, aussi bien physique qu'en matière de prestige et réputation. Les avancées des TIC ont modifié la compréhension traditionnelle d'un environnement d'apprentissage. Elles ont, à travers l'EOA, ouvert les choix de

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

l'apprenant et les « espaces » dans lesquels se produit cet apprentissage. La nature délimitée de l'apprentissage traditionnel – avec des livres, le professeur dans une salle de classe physique – a changé (Lankshear *et al*, 1996, cité par Edwards et Usher, 2000, p. 48). On assiste ainsi à une ouverture de l'apprentissage qui passe d'un « espace » délimité à un « espace » illimité.

Mais les TIC et l'EOA n'ont pas que des avantages. Le cyberspace nous a apporté une échappatoire aux problèmes de la communauté réelle en nous donnant l'occasion de vivre dans une communauté imaginaire (Anderson, 1991) de la « vie virtuelle ». L'apprentissage virtuel a ainsi détaché les apprenants de la vie réelle. Il a ouvert la voie d'une plus forte participation par un plus grand nombre de personnes issues du monde entier. C'est là que se pose la question de l'accès. Seuls ceux qui ont les moyens d'installer des TIC peuvent participer, ce qui rend problématique la notion que l'EOA serait plus démocratique. La démocratisation ne peut surgir uniquement des nouvelles technologies ; elle doit se faire à travers la facilitation de l'accès. Birketts (1994, cité par Edwards et Usher, 2000, p. 50) énonce un nombre de pertes cognitives que les apprenants doivent affronter. Il évoque notamment un sens fragmenté du temps, une

impatience envers l'investigation durable en raison d'une réduction du temps de concentration avec les TIC, la perte de confiance envers les institutions et les récits qui façonnent l'expérience, une rupture avec le sens de l'histoire et l'institution en tant que lieu et l'absence de toute vision forte à l'égard des formes personnelles ou collectives.

Si nous acceptons la preuve croissante de la socialité de l'apprentissage, les TIC facilitent un différent genre de « relationalité » mais soulèvent de fortes préoccupations car elles soutiennent la dislocation générale et le manque d'ancrage des apprenants à leurs communautés réelles et immédiates. Les résultats d'une étude sur l'enseignement supérieur et les nouveaux média, menée par Cunningham *et al.* (1997, cités par Edwards et Usher, 2000, p. 62) soutiennent l'affirmation que les apprenants préfèrent largement le format face-à-face de la salle de classe physique à l'enseignement par le biais du cyberspace, considéré « inapproprié » au premier cycle. « Il existe une tension entre l'apprentissage isolé et autodéterminé que quelques technologies facilitent et le climat social interactif et de collaboration nécessaire à l'apprentissage riche » (Edwards et Usher, 2000, p. 62).

D'après Edwards et Usher (2000), la performativité a favorisé les liens entre la recherche et la politique, tout en contribuant également à une séparation entre pédagogie et recherche. Le prestige et la « renommée » d'une université sont évalués en partie sur sa capacité à attirer le financement de la recherche, mais aussi sur la renommée des chercheurs qui en font partie. En Occident, cela a favorisé la création de groupes de chercheurs d'élite, généralement rattachés à un groupe d'institutions d'élite. À cet égard, la recherche est considérée comme une priorité plus importante que la fonction pédagogique de l'institution. Cela affectera sans aucun doute le centre d'intérêt des enseignants qui deviennent titulaires et sont promus d'après la recherche et la publication, au lieu de l'être sur leurs capacités pédagogiques.

La composition du corps étudiant dans l'enseignement supérieur a également changé. On y trouve des apprenants de tout âge et la formation n'est plus, à l'inverse du passé, destinée à une élite libérale qui recherche une position dans des professions d'élite. Nombreux sont les étudiants en âge adulte qui recherchent, par exemple, une formation sur des sujets non traditionnels et de nouveaux domaines de connaissance, une reformation professionnelle et une

formation continue. On ajoute à cela des apprenants issus de milieux ethniques et culturels différents étant donné que la mobilité a provoqué des changements démographiques majeurs dans les centres urbains, principalement en Europe, Amérique du Nord et Australie, et à un degré moindre, en Asie de l'Est.

La mondialisation a créé une tension concernant la façon dont les universités y répondent. D'une part, ce sont des institutions « locales » desquelles on attend une satisfaction des besoins de la communauté locale, notamment l'accès aux exclus de la société. Il s'agit de l'orientation « repliée sur soi ». D'autre part, la concurrence, les pressions nationales et l'opportunité créées par la mondialisation pousse l'université à se tourner vers l'extérieur afin d'améliorer les réseaux et d'élargir le champ de l'institution. Il s'agit des tensions actuelles entre mondial et local.

Peter Scott (1998) caractérise cela comme la tension entre la « massification » de l'enseignement supérieur et l'internationalisation (p. 109). Le fait que, dans une ère où l'importance de l'État-nation diminue, celui-ci cherche à resserrer ses liens avec l'enseignement supérieur est un paradoxe qui est compatible avec les forces de la mondialisation. L'université est liée à la puissance de l'État. Elle

dépend du gouvernement dans son budget et, en échange, les gouvernements considèrent que les universités doivent servir un objectif national. Bien que la compétitivité ne soit pas l'unique raison du financement de l'enseignement supérieur, l'éducation subit de plus en plus de pressions pour jouer un rôle dans l'alignement sur la politique nationale dans la « formation » des diplômés dans des compétences spécifiques afin de conserver la compétitivité et l'intérêt nationaux. L'ironie est que, avec une pression accrue, le financement du gouvernement et les ressources pour les établissements postsecondaires sont en déclin, encourageant ainsi ces établissements à développer une approche d'entreprise pour survivre, adoptant des stratégies comme le marketing des produits et services d'éducation.

John Levin (2003) présente une preuve irréfutable de l'impact et de l'influence de la mondialisation sur deux écoles supérieures au Canada. En citant une analyse similaire au bref débat ci-dessus, Levin apporte une preuve détaillée que ce sont des pratiques compatibles avec les forces de la mondialisation qui motivèrent et produisirent le passage de collège à collège universitaire. De plus, ses recherches concluent que cette transformation entraîna la mondialisation des collèges universitaires, reproduisant des forces de la mondialisation. Nous présentons ci-dessous quelques exemples qui illustrent ses catégories

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

analytiques. Le rapprochement de l'éducation au commerce, en vendant des produits et des services éducatifs sur les marchés internationaux et locaux (pays d'Asie et communauté locale), et l'utilisation des TIC témoignent de la commodification. L'homogénéisation est perceptible dans le fait que l'institution doive se conformer et montrer des résultats mesurables selon certaines normes nationales et provinciales, une productivité et une efficacité assurées par des classes plus grandes, moins d'administrateurs et davantage de technologie électronique pour diffuser et gérer des programmes d'enseignement. L'internationalisation est visible dans la hausse du nombre d'étudiants internationaux, notamment à travers la création d'une école secondaire internationale privée, et la quête de marchés internationaux. Elle est liée au marketing et aux sources de revenus.

C'est dans l'offre de plus de programmes et de cursus capables d'attirer des étudiants internationaux que l'internationalisation et la commodification sont liées. L'ironie de la chose, c'est que l'intérêt majeur pour le multiculturalisme fut encouragé après l'augmentation de l'activité internationale sur le campus.

Dans une autre tournure ironique, on constate que le nombre d'inscriptions en

formation de la main-d'oeuvre traditionnelle a diminué alors que l'intérêt pour les programmes conduisant à un diplôme a augmenté, ce qui eu pour conséquence de privilégier les programmes aboutissant à un diplôme au détriment des programmes professionnels (Levin, 2003, chapitre sur l'ESUC et la mondialisation économique). Cambridge (2000) compare l'enseignement international à la stratégie de marque.

L'adhésion aux valeurs du capitalisme de marché libre, associé au courant de mondialisation de l'enseignement international, a suscité la transformation de l'enseignement international en un produit de marque mondiale. Une proposition a été faite dans le sens de « comparer [l'enseignement supérieur] à d'autres biens et services commercialisés dans le monde, comme les sodas et les hamburgers ; un produit fiable respectant des normes qualité constantes dans le monde entier » (Cambridge, 2000, p. 230).

T - La mondialisation et l'internationalisation : quel lien les unit ?

La définition la plus récente de l'internationalisation proposée par Knight est la suivante : « le processus visant à intégrer une dimension internationale,

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

interculturelle et/ou mondiale aux objectifs, aux fonctions et à la prestation de l'enseignement postsecondaire » (Knight, 2003, cité par Knight 2004, p. 11). Il serait simpliste de soutenir que les termes internationalisation et mondialisation sont synonymes. Je dirai que je suis d'accord avec Knight (2004), deWit (1999), Matthews (2002) et d'autres intellectuels lorsqu'ils affirment que l'internationalisation et la mondialisation sont deux choses distinctes. Je préconiserai toutefois l'inclusion d'une référence à la mondialisation en tant que le contexte de l'internationalisation et son influence majeure. Knight (p.ex. 1994, 1995, 2000, 2004) insiste sur la confusion et la complexité du terme et du champ. Il serait utile de reconnaître les liens et les rapports directs entre les deux processus pour éclaircir et comprendre la manière dont la complexité de l'internationalisation reflète les paradoxes de la mondialisation – la simultanéité de l'homogénéisation et de la fragmentation ; la mondialisation et la localisation ; la déterritorialisation et l'indigénisation ; le désancrage (*disembedding*) des relations et la réimagination du temps et de l'espace.

Cela ouvre la voie pour demander si l'on pourrait, en adaptant l'idée d'Appadurai, conceptualiser l'internationalisation comme un « *éduscape* », un flux d'idées, de concepts, de programmes, etc., liés à l'éducation, dans des « chemins de plus en plus non-isomorphiques ». Plus important encore, regarder

Nadine Rombert Trigo– « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

l'internationalisation à travers le prisme de la théorie de la mondialisation permet à sa conceptualisation de s'éloigner d'une catégorisation ou d'une approche plus instrumentale de l'activité et de se rapprocher d'un processus de création d'espace plus naturel, laissant la voie à un mouvement, qu'il s'agisse de programme, pédagogie, programmation, prestation de services, partenariats ou autres.

En matière de rapports plus spécifiques, les raisons d'être de l'internationalisation illustrent clairement comment les discours sous-jacents peuvent devenir visibles. Les raisons d'être de l'internationalisation ont été classées (cf. de Wit, 1995 ; Knight, 1995 ; Knight, 2000) en quatre catégories : économiques, politiques, scientifiques et sociales/culturelles. Dans sa dernière étude nationale, Knight (2000) a démontré la manière dont la plupart des établissements postsecondaires ont identifié une raison d'être scientifique de l'internationalisation, c'est-à-dire la préparation de diplômés bien informés sur le plan international et compétents du point de vue interculturel. Cependant, si nous introduisons l'analyse théorique de la mondialisation et la preuve de son champ, il devient plus clair que ces catégories, à la fois au niveau du

secteur/national et au niveau institutionnel, sont en fait influencées par la mondialisation et la soutiennent (Beck, 2001). Il existe plus de preuves que ce sont les raisons d'être qui supportent un modèle d'internationalisation plus compétitif que des raisons d'être universitaires, en utilisant les mêmes données de cette étude (Beck 2001). D'après l'étude de Knight (2000), les sujets liés à la compréhension interculturelle, la différence et la diversité (qui amèneraient cette perspective à ces fonctions) se trouvent en bas du classement à propos de l'intérêt et/ou de l'activité.

Si nous regardons la recherche menée par Levin (2003) et d'autres recherches sur l'impact de la mondialisation sur l'enseignement supérieur ci-dessus résumées, ces raisons d'être semblent être en grande partie le produit ou le résultat de la mondialisation, une mondialisation plus alignée sur une raison d'être politique et économique de la concurrence que sur une raison d'être scientifique.

Un autre aspect clé de l'internationalisation réside dans la discussion des rapports entre acteurs locaux et mondiaux. En commentant la raison d'être politique dominante de l'internationalisation, Hans de Wit (1999) remarque :

« En reproduisant les modèles européens d'enseignement supérieur dans leurs colonies aux Amériques, en Afrique et en Asie, les Nations européennes recherchaient la dominance politique, culturelle, économique et scientifique - une dominance qui est encore d'actualité. » (partie sur les raisons d'être, p.3)

La théorie postcoloniale fait appel à une vaste branche du savoir située géographiquement dans les continents colonisés du monde (Asie, Afrique et Amérique du Sud). De plus, elle attire une variété de disciplines, comme la théorie littéraire, la sociologie, l'anthropologie, l'histoire, la géographie, la littérature et la philosophie, offrant une variété de perspectives sur la situation et les conséquences de la colonisation.

Des parallèles ont été établies entre la colonisation et la mondialisation (cf. p.ex. Sachs, 1992 ; Prasad, 2003 ; Young, 2001 ; McMurtry, 1998). La plus évidente de ces comparaisons est l'étendue de la domination et du contrôle exercés à travers la colonisation, puis par les forces de la mondialisation. Au summum de la puissance coloniale, 84,5 % de la terre étaient entre les mains d'une minorité d'États occidentaux et plus de 90 % du monde étaient contrôlés directement ou indirectement par ces États (Prasad, 2003 ; Young, 2001 ; Castle, 2001). La

domination et la construction de l'empire ne sont pas des sujets nouveaux dans l'histoire de la civilisation. C'est la mesure dans laquelle la dépendance fut créée à L'Ouest et la domination insidieuse de l'idéologie et de la culture qui constituaient un fait nouveau dans la colonisation occidentale. Ces formes de dépendance, qui débutèrent avec l'économie, furent consolidées dans une colonisation de l'esprit et de la culture, qui continue à exercer une influence bien longtemps après le retour des maîtres chez eux (Nandy,1983). Willinsky (1998), par exemple, retrace cette influence comme un héritage de la colonisation sur les colonisés, mais aussi un héritage qui a façonné plusieurs des idées actuelles sur l'éducation. La construction de bâtiments pour accueillir les écoles partout dans les colonies rappela le poids du projet éducatif de l'impérialisme à des générations de jeunes à travers l'empire, mais cela fit également peser l'idée de l'éducation aux puissances coloniales. Ce fut un tout – ce virage vers l'apprentissage, l'organisation, l'exposition et la scolarité qui se produisit sous le patronage des impérialismes –, mais la dernière étape dans cette dynamique éducative, à savoir la construction de l'école coloniale, symbolisa la puissance permanente de cet héritage (Willinsky, 1998, p.89).

Ces points se rapportent au projet d'internationalisation et de l'enseignement international. Sous cette perspective, la dépendance provoquée par les

Nadine Rombert Trigo– « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

colonisateurs a en réalité créé le besoin d'un enseignement international et a abouti au phénomène d'internationalisation qui est, dans l'ensemble, pratiqué dans les États occidentaux.

Les « débuts » de l'enseignement international (EI) sous sa forme contemporaine remontent aux initiatives de « développement » peu après la Seconde Guerre mondiale. À travers le plan Marshall, qui visait la reconstruction de l'Europe, et divers projets conçus et mis en œuvre par les conseillers du président américain Truman, les États-Unis ont assumé une position de leader pour « aider » le reste du monde à se rétablir, à se moderniser et à s'améliorer, avec une notion d'amélioration fondée sur les normes créées et largement promues par les experts issus des États-Unis et des pays occidentaux (Sachs, 1992 ; Esteva et Prakash, 1998 ; Waters, 1995).

Les anciennes colonies se sont retrouvées encore plus plongées dans la pauvreté, la dépendance et le crédit pour devenir les Nations sous-développées du monde (Nelles, 2000 ; Sachs, 1992 ; McMurtry, 1998). Ainsi naquit l'ère de l'aide au développement, où les pays plus avancés et soi-disant « développés » offrent leur assistance économique aux pays « sous-développés » afin d'y réduire la

pauvreté et d'améliorer les conditions sociales (Sachs, 1992 ; Esteva et Prakash, 1998). On considère que l'assistance éducative apportée aux Nations les plus pauvres comme aide au développement sous la forme d'assistance technique et d'expertise fait partie des premières activités d'internationalisation dans le secteur postsecondaire, au Canada (Pengelly, 1989). Il semblerait que l'internationalisation, telle qu'elle existe aujourd'hui, ait été construite sur d'anciennes relations coloniales et qu'elle coure le risque de reproduire et de conserver ces relations de pouvoir à travers la dépendance remarquée par les intellectuels postcoloniaux, à moins qu'elle ne soit nommée et que l'on prenne soin d'éviter ses pièges.

Il serait utile de considérer qui internationalise à l'heure actuelle. Il existe une différence entre ces pays qui « accueillent » principalement des étudiants internationaux sur leur campus et ceux qui « envoient » des étudiants vers d'autres pays, soit les pays « d'accueil » et les pays « d'envoi » (Pengelly, 1989, p. 33). Les pays « d'envoi » peuvent être divisés en pays riches et plus avancés ou pays pauvres et moins avancés. Les institutions de ces pays ne voient pas le besoin d'« internationaliser », d'insuffler une dimension internationale à l'institution, au campus ni au programme.

Elles participent à l'enseignement international d'une façon plus limitée que les institutions des pays « d'accueil » ; elles sont la raison de l'internationalisation des institutions des pays « d'accueil ». Pengelly (1989) cite diverses raisons d'être pour lesquelles les Nations « d'envoi » choisissent les pays « d'accueil » comme elles le font, notamment l'alignement politique avec le pays ; le besoin de rattraper les niveaux économiques et les tendances des pays avec lesquels elles espèrent apprendre ; la nécessité d'améliorer les systèmes et les normes éducatives du pays « d'envoi » ; et toutes autres raisons comme l'apprentissage de l'anglais – la langue dominante du commerce et de la communication. Le fait est que l'internationalisation revêt principalement un grand intérêt pour les Nations « d'accueil », qui sont principalement des pays riches de l'OCDE. Les États-Unis, l'Europe, l'Australie et la Nouvelle-Zélande mènent les chiffres de l'internationalisation (des pays d'accueil), assurant 60 milliards de dollars des revenus mondiaux de cette « industrie » (Heibert, 2004). Les « Nations d'envoi » luttent pour démanteler les systèmes d'enseignement coloniaux, tout en essayant de retrouver leurs propres manières perdues et oubliées de connaître et d'apprendre.

Cela se rapporte à la notion de consumérisme créée par la mondialisation et constatée par Bauman (1998), entre autres, comme le désir de création. Ironiquement, l'amélioration de l'enseignement recherchée par le « désir » d'un enseignement « meilleur » renforcera et reproduira les conditions et les forces auxquelles ils résistent, à moins qu'il ne soit perçu et interrogé de façon critique. Ce bref aperçu admet que l'internationalisation est construite et dépend de l'aptitude à garder une orientation consommateur sur certains genres d'enseignement supérieur. Il y a l'arène du programme et de la pédagogie où l'on privilégie certaines connaissances et manière d'apprentissage par rapport à d'autres. Je ne commenterai pas ces aspects de l'internationalisation dans cette analyse si ce n'est pour constater qu'ils forment les manières invisibles dans lesquelles est pratiquée et perpétuée la colonisation de l'esprit.

Les relations coloniales sont scellées dans les relations de pouvoir. L'exposé de Nandy (1983) sur le pouvoir dans la condition coloniale provient d'une analyse foucaldienne : le pouvoir qui est partout, invisible et pénétrant, « employé et exercé à travers une organisation qui ressemble à un réseau » (Foucault, 1980, p. 98). La conceptualisation du pouvoir en tant que processus et mouvement complexe nous fait sortir de la supposition courante de l'hégémonie impériale dans laquelle l'acte de domination se base sur une interprétation du pouvoir avec

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

des rapports binaires : colonisateur/colonisé, occidental/oriental, civilisé/primitif, développé/sous-développé, etc. En empruntant un concept suggéré en premier par Deleuze et Guattari (1987), Ashcroft (2001) énonce le pouvoir colonial comme un rhizome.

Décrit comme un système fondamental qui ne possède pas de racine centrale ni principale, qui « se propage d'une façon fragmentée, discontinue et multidirectionnelle » (p. 50), la métaphore décrit avec justesse les façons dont le pouvoir « s'insère » dans les multiples discours du colonialisme.

En suivant le raisonnement d'Ashcroft (2001), la résistance ou la confrontation du discours impérial/dominant devient complexe et difficile car il se représente lui-même en termes de binaires, universaux et centres, tout en se reproduisant d'une manière rhizomique. Il existe ainsi le risque de croire au mythe du pouvoir colonial comme caractérisé par une simple hiérarchie d'opresseur/opprimé et à la mondialisation comme un binaire de mondial/local. La simple opposition, à laquelle il invite, peut s'engager uniquement auprès de ce mythe et non auprès de la matérialité de la forme d'expression du pouvoir. J'aurai tendance à être d'accord avec Ashcroft (2001b) lorsqu'il affirme que, à l'instar du pouvoir et de

l'idéologie, la résistance elle-même doit être conceptualisée en tant que rhizomique si l'on désire l'insérer dans une stratégie anti-coloniale,

Grâce à son imprévisibilité et à sa fragmentation, une structure rhizomique produit des espaces et des « fractures » qui peuvent être comblés. Elle est caractérisée par Bhabha (1994 ; et par Rutherford, 1990) comme « le troisième espace d'énonciation » qui permet l'émergence de nouvelles positions à partir de la rencontre entre le colonial et le reste

Si le discours et le contre-discours possèdent tous deux une identité rhizomique, c'est l'interpolation qui permet la résistance – pour interrompre le discours dominant avec un contre-discours qui fonctionne avec lui, se sert de lui et retourne cependant son intention à bon escient. Ce genre de résistance présente toutefois une limitation fondamentale. En effet, pour être en mesure d'initier le contre-discours, il est essentiel de connaître parfaitement le discours, de le dominer et de savoir l'utiliser. Il s'agit là d'une situation ironique puisque l'entremise dépend de la maîtrise de l'objet même de la résistance.

La résistance et le renversement du pouvoir colonial/impérial ont été théorisés par Bhabha (1994) en fonction de l'ambivalence, l'imitation et la traduction. Concept emprunté à la psychanalyse, l'ambivalence est capable d'exprimer l'attraction complexe et la répulsion envers le colonisateur ; les façons dont le colonisateur perçoit le colonisé comme un être un totalement reconnaissable et mystérieux à la fois, ainsi que le discours qui s'opère entre eux. À l'instar de l'ambivalence qui crée les fissures dans le discours et le pouvoir coloniaux, l'imitation se présente comme une autre menace car, en copiant l'original, la copie est « *presque la même mais pas tout à fait la même* » (Bhabha, 1994, p. 89). En surface, elle semble apporter la preuve que le colonisateur possède une force d'homogénéisation mais « l'imitation est également l'arme ingénieuse de la civilité anti-coloniale, un mélange ambivalent de déférence et de désobéissance » (Gandhi, 1998, p.149).

Cela ajoute de nouvelles stratégies pour résister et établit un parallèle avec le concept d'indigénisation défendu par la théorie de la mondialisation – toutes deux des formes de subversion. Cette conceptualisation renvoie la résistance de l'opposition vers un espace de transformation.

L'examen de ces relations permet de dévoiler certaines manières dont les systèmes et les formes subtiles d'oppression se manifestent et peuvent être reproduites. Il paraît à présent évident que mon orientation à l'égard de l'internationalisation est fondée sur une perception de l'éducation comme un moyen d'interroger, de réagir et de corriger des formes d'injustice sociale et d'inégalité.

U - Vers une pratique éthique

Le désir d'une pratique éthique et d'une vie éthique en général est accompagné d'une volonté d'éviter le mal et de promouvoir le bien-être. La pratique éthique doit être fondée sur une notion de bien commun, soit, selon les termes de Paul Ricœur, le désir de vivre bien avec et pour les autres. En mettant l'accent sur le processus d'internationalisation, nous avons tendance à perdre de vue la prémisses fondamentale de l'internationalisation (de l'enseignement supérieur), à savoir qu'elle implique des personnes, activement engagées dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

En plaidant en la faveur d'une critique et d'une analyse plus profonde et solide,

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

j'avais l'intention de nous donner les moyens d'identifier ces approches et celles qui ne servent pas les intérêts des intervenants dans le processus de l'internationalisation. Sous cette lumière, en évitant d'examiner les impacts et les influence de la mondialisation et en adoptant inconditionnellement des termes, des approches et des raisons d'être, la présente conceptualisation de l'internationalisation reproduit simplement l'alignement systémique sur ce que Matthews (2002) appelle « une configuration particulière de l'idéologie néo-libérale » (p. 379). De l'analyse précédente sur la résistance et l'entremise, nous devons envisager les possibilités d'une internationalisation qui reconnaît, individualise et contre les effets nocifs de la mondialisation. Ce dont nous avons besoin, c'est de reconsidérer la signification de l'éducation dans un contexte de mondialisation et ce que l'internationalisation peut accomplir.

Certains ont tenté d'identifier des stratégies pour défendre un tel changement et une telle reconsidération. Henry *et al* (1999) indiquent qu'un engagement politique à l'égard d'une participation avec d'autres groupes de personnes (issues de la communauté et du milieu académique) est nécessaire pour reconstruire la démocratie au niveau national. Ils croient que cela créera un discours alternatif de la mondialisation. Quelques stratégies transformationnelles impliquent la reconnaissance de la nature internationale du milieu universitaire, et des

universités en particulier.

La recherche joue également un rôle important pour documenter les formes présentes d'inégalité et les meilleures pratiques qui incitent à un engagement utile envers un contexte de mondialisation. L'internationalisation au niveau national s'oppose à l'attention que le marché actuel porte à la mobilité en s'engageant avec des questions de culture, diversité et différence sur le campus local. Otten (2003) fournit un excellent cadre à l'apprentissage interculturel, illustré avec des stratégies. Il rappelle les éducateurs que les programmes internationaux d'éducation, contrairement aux programmes nationaux, sont conçus pour permettre aux étudiants d'« embrasser le changement et la différence sans ressentir une menace majeure sur leur propre identité culturelle partagée » (p. 13). Il constate que les initiatives locales d'internationalisation et les initiatives envers la diversité partagent un objectif commun. En effet, elles recherchent toutes deux le changement structurel et systémique dans l'institut supérieur en ce qui concerne l'établissement des rapports équitables et la compréhension de la différence culturelle.

Il me semble qu'Edward Said (1994, cité par Marginson, 1999, p. 25), dans son témoignage en faveur du rôle de l'éducation dans la sphère publique, résume parfaitement ce mandat de changement. « Une intervention efficace [s'appuie sur] la conviction non budgétisable dans un concept de justice et d'équité qui permet les différences entre les Nations et les individus, sans pour autant les assigner à cacher des hiérarchies, des préférences, des évaluations. » Comme d'autres l'ont remarqué (Henry *et al*, 1999 ; Matthews, 2002), l'agenda de l'équité et de la justice sociale est largement absent des politiques d'internationalisation. On trouve une large documentation à propos de la façon dont la mondialisation a exacerbé les divisions entre richesse et pauvreté, exclusion et inclusion, différence, nouveaux ordres du monde et existence traditionnelle, etc. (p.ex. Korten, 1995 ; McMurtry, 1998 ; Shiva, 1998 ; Rizvi & Lingard, 2000). Si nous acceptons cela comme une conséquence de la mondialisation, alors il incombe à l'éducation de prendre une position « non budgétisable » à propos de la création de conditions favorables au changement.

L'internationalisation de l'enseignement supérieur est généralement fondée et soutenue par la création et la mobilité globale d'un groupe d'étudiants et de familles de l'élite. Ce phénomène favorise davantage les situations d'injustice sociale. Ainsi, pour que l'internationalisation puisse contrer ces effets néfastes,

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

en d'autres termes, pour qu'elle ait un effet de transformation et non de reproduction, il est nécessaire de s'intéresser aux résultats de la composante de l'enseignement - les aspects de l'enseignement et de l'apprentissage de l'enseignement supérieur qui contribuent à la création d'un ensemble de citoyens. Allons-nous aligner l'internationalisation sur le *statu quo* de produire des consommateurs mondiaux, ceux qui peuvent faire face et prospérer dans un contexte mondial mené par le marché ? Ou allons-nous au contraire porter notre attention sur la production de citoyens capables de s'engager de façon critique auprès de leur monde ? Il s'agit d'une question idéologique à laquelle nous ne pouvons éviter de répondre.

L'internationalisation n'est pas libre, sur le plan idéologique, de s'aligner sur les pratiques de mondialisation. Prendre conscience de cela constitue la première étape pour contrer les effets néfastes des relations et des conditions de l'histoire et de la mondialisation. La nécessité de s'intéresser aux valeurs inhérentes de l'éducation est soulignée par Tsolidis (2002). Elle illustre parfaitement pourquoi et comment nous devons faire de l'éducation des citoyens du monde un objectif ultime de l'internationalisation. Elle conçoit sa thèse sur l'idée que le président de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, M. Delors, a utilisée en introduction de son rapport. Le passage vaut la peine

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

d'être cité en détail :

Face aux multiples défis de l'avenir, l'éducation apparaît comme un atout indispensable pour permettre à l'humanité de progresser vers les idéaux de paix, de liberté et de justice sociale. (...) [La Commission perçoit l'enseignement] non pas comme un « remède miracle », non pas comme le « sésame ouvre-toi » d'un monde parvenu à la réalisation de tous ces idéaux, mais comme une voie, parmi d'autres, certes, mais plus que d'autres, au service d'un développement humain plus harmonieux, plus authentique, afin de faire reculer la pauvreté, l'exclusion, les incompréhensions, les oppressions, les guerres.

in Tsolidis, 2002, p. 214

Tsolidis se sert de cette approche ou orientation, en « imaginant le meilleur » pour fournir les raisons d'une éducation internationale. C'est ce qui dirigera le projet d'internationalisation vers la conquête d'un bien commun qui repose sur le fait de considérer le mondial et le local, en compensant le modèle d'éducation en tant que bien consommable. Selon Tsolidis, l'éducation peut contribuer à ce qu'elle appelle « le bien social transnational » en enseignant vers la citoyenneté globale à travers l'enseignement de la fluidité culturelle.

Elle développe des principes pour une pédagogie d'inclusion fondée sur cette approche. Elle met également en garde à propos de la nécessité de douter de ceux qui peuvent imaginer le meilleur et la façon dont ce « meilleur » est construit, afin d'éviter une « bienfaisance hégémonique » (p. 16).

Pour inciter à la réflexion, je rappellerai une idée peu utilisée et brièvement indiquée par Knight (1994) dans l'un de ses précédents travaux. Warner (1992, *in* Knight, 1994) proposa trois modèles d'internationalisation : le modèle du marché compétitif, le modèle libéral et le modèle de transformation sociale. Dans son premier modèle, l'internationalisation du programme, de l'institution et de la vie sur le campus a pour but d'augmenter la compétitivité des diplômés, des sociétés pour lesquelles ils travaillent et de la Nation sur le marché mondial. Cela comprendrait les aspects de l'« entrepreneurialisme ». Le second modèle envisage l'internationalisation comme étant nécessaire à son propre développement et à une éducation mondiale qui favoriserait et développerait les relations humaines et la citoyenneté. Elle encouragerait la résolution de problèmes communs par le biais de la coopération mondiale plutôt que par la compétitivité. Le troisième modèle dépasse le modèle libéral dans le fait qu'il a pour but de développer les compétences et un engagement pour permettre la transformation sociale. Dans la suggestion de solutions alternatives au présent

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

dilemme, il serait opportun de reconsidérer les possibilités que la conceptualisation de Warner procure.

Chapitre 8 - Conclusions

1. Dans les chapitres de la thèse qu'on vient de lire, je me suis efforcée de démontrer les différences conceptuelles et fonctionnelles entre l'internationalisation et la mondialisation des universités. On a bien vu que, tant que l'internationalisation est propre à la nature même de l'université, la mondialisation dépend toujours d'une stratégie de placement de l'université dans le domaine des entreprises, en ce cas d'une entreprise du savoir, ayant besoin de jouer le jeu du marché, spécifiquement du marché de l'éducation.

2. Aujourd'hui c'est bien évident qu'il existe un marché de l'éducation et que les efforts, notamment des États Unis d'Amérique, d'inclure

Nadine Rombert Trigo – « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

l'éducation dans la liste des biens transactionables et de consommation courante ont une raison moins mercantile que philosophique.

3. En fait l'éducation est devenu un élément essentiel d'appartenance à la société et non seulement de socialisation. L'enseignement scolaire, un privilège d'une minorité encore au XIX^{ème} siècle du monde occidental, a été peu à peu démocratisé au fur et à mesure que la scolarité obligatoire a évolué du niveau primaire au niveau secondaire et poussé le monde du travail à qualifier de plus en plus l'emploi.
4. La démocratisation de l'enseignement secondaire favorisera l'apparition d'écoles et des collèges privés où la bourgeoisie pouvait enregistrer ses enfants pour garantir une éducation plus personnalisée et soutenue au point de vue des connaissances. Le marché de l'éducation naît donc sous les règles de l'offre et de la demande, au même temps qu'il pourvoit le droit de choix des parents à l'école pour leurs enfants, dans une affirmation d'indépendance de la société civile vis-à-vis de l'état.
5. Quand on passe de la scolarité secondaire et obligatoire pour l'enseignement supérieur les lois du marché sont toujours valables et les sociétés qui ont plus progressé sont encore celles qui peuvent choisir la formation supérieure de ses citoyens parmi des systèmes d'éducation concurrents. C'est ce modèle qu'on peut identifier dans le Nouveau Monde qui n'a pas suivi le modèle européen de centralisme étatique et qui, pourtant, domine aujourd'hui le marché de l'éducation supérieur qui n'a jamais regardé, comme en Europe, une question d'exclusif intérêt national.

6. La Seconde Guerre mondiale a renforcé la nature internationale des universités du Nouveau Monde, en particulier des Etats-Unis d'Amérique, de l'Australie, de la Nouvelle Zélande, qui ont bénéficié d'une foule de cerveaux fuyant la guerre à la recherche de protection et sécurité. La Russie et le Japon, pour d'autres raisons en ont aussi bénéficié.
7. Ces pays du Nouveau Monde que l'Europe avait colonisés n'ont pas perdu leur temps à discuter l'origine et la validité scientifique des diplômes et des cerveaux, en les admettant dans leurs différentes structures sociales et productives ou ils ont pu démontrer leurs compétences professionnelles et fonctionnelles. Ces pays ont préféré d'être confiants au lieu de chercher des obstacles bureaucratiques et nationaux que l'Europe sûrement aurait adoptés si la situation fut l'inverse.
8. Le centralisme étatique de l'enseignement supérieur et l'eurocentrisme ont bureaucratisé l'université publique à tel point que la stabilité instable typique d'une communauté universitaire *humboldtiennement* dynamique est devenue de plus en plus une communauté d'une stabilité excessive, c'est à dire, une communauté de fonctionnaires publique plus soucieux de ses droits sociaux que de la compétitivité et par là normalement très critique du marché de l'éducation et de la recherche et de la mondialisation.
9. C'est dans cette situation que l'enseignement supérieur européen, surtout celui du midi, est arrivé à la Déclaration de Bologne qui implicitement reconnaît la faiblesse compétitive de la formation universitaire européenne, reconnaissance renforcée l'année suivante dans l'Agenda de Lisbonne de 2000 qui a poussé l'Europe à devenir l'économie du savoir la plus compétitive du monde.

10. Les universités européennes sont les moyens les plus puissants pour accomplir ce souhait stratégique, si elles croient vraiment à la mondialisation de leurs «produits» et à l'internationalisation de leurs méthodes d'enseignement et de recherche scientifique.
11. Pour cela, les universités publiques, qui sont la force majeure qui domine les systèmes nationaux d'enseignement supérieur, ont besoin d'autonomie de gouvernance face à l'état nation dont elles dépendent par le biais du financement budgétaire public.
12. Mais la mondialisation ne se fait pas sans risque. Le risque est une dimension structurelle d'une entreprise du savoir qui ne se mondialise qu'en disputant internationalement le marché d'éducation aujourd'hui à une valeur de milliards d'euros. Or, l'université publique européenne, en général, manque cette culture du risque ce qui réduit ses possibilités de concurrence et de succès avec les universités du Nouveau Monde.
13. Dans mon étude, j'essaie justement de démontrer que dans les universités publiques européennes l'oxymore domine leur attitude dans la mondialisation : elles veulent être à la fois autonomes mais sans risquer d'être responsable pour le financement d'un éventuel échec de leurs décisions en matière de mondialisation. Sans le matelas de l'état et du budget public, la mondialisation peut attendre assise.
14. C'est dans cette situation transitionnelle que l'université publique européenne se trouve en matière de concurrence dans le marché international de l'éducation. Je me sers d'un essai de Jairam Ruddy, directeur de l'Institut de Leadership International de l'Université des Nations Unies, pour caractériser cette transition.

15. Dans un essai de 2005 \rightarrow La reconstruction et la transformation des systèmes de l'enseignement supérieur en des sociétés en transition \rightarrow Ruddy a écrit : Dans les dernières années, les systèmes d'enseignement supérieur ont été marqués par de larges changements dans son environnement extérieur \rightarrow la `massification`, l'accroissement des connaissances, la réduction du financement public, l'emphasisation des compétences pour l'emploi, la pression pour plus d'*accountability* et la compétition interuniversitaire. Ces changements accrus des problèmes démographiques, des nouvelles technologies, de la commercialisation de l'éducation supérieur, de la modification des relations entre les institutions et le gouvernement, et l'évolution d'une société industrielle pour une société de l'information, tout cela pose des défis particuliers aux universités, spécialement dans des sociétés transitionnelles post conflit de la guerre froide.
16. Le Processus de Bologne pourrait être ajouté à ces défis particuliers aux universités de l'Union Européenne qui doivent l'accomplir définitivement jusqu'à l'an 2010. Nous sommes donc dans une situation transitionnelle, depuis 1999, entre l'université de l'état nation, locale ou régionale, et l'université mondialisée, entre l'université humboldtienne et l'université structurante de l'économie et de la vie politique, sociale et culturelle.
17. Cette transition des modèles d'université l'a annoncée l'ancien président de l'association de la Table Ronde Européenne des Industriels et du group FIAT, M. Giovanni Agnelli, en 1988, à Bologne, dans son discours commémoratif des 900 ans de la première université d'Europe.
18. On se souvient que, dans les années 1980, le principal souci de l'université européenne était le dialogue université - entreprise à tel point

Nadine Rombert Trigo- « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud

que le marché était regardé comme un régulateur souhaité de l'assurance de la qualité de la formation universitaire qui devait surtout apprendre à savoir-faire.

19. Ce souci était si présent dans le discours officiel des responsables politiques et académiques de l'enseignement supérieur que Clark a créé, en 1983, la théorie triangulaire de la gouvernance de l'université. Selon Clark son triangle représente les trois pouvoirs agissants dans l'enseignement supérieur : l'état, le marché et l'oligarchie académique. En tous cas et d'après lui, le marché est prépondérant.

20. La Déclaration de Bologne reprend la question du marché et du savoir faire, en introduisant une importante nuance : les compétences que l'on doit aboutir avec le changement du paradigme d'apprendre ne sont pas celles d'un savoir faire précis mais celles de l'employabilité, c'est à dire, des compétences pour comprendre des fonctions et pour s'intégrer dans l'équipe de travail.

21. On dirait que les auteurs de la Déclaration de Bologne rappelaient encore le discours de M. Agnelli dans la session solennelle des neuf cents ans de l'Université de Bologne, où il a prié les recteurs des universités européennes présents de ne pas se soucier de la relation entre le diplôme et les métiers ; au contraire il leur a demandé d'apprendre à penser aux étudiants, car eux, les industriels européens qu'il représentait, ils enseigneraient aux diplômés, sachant bien penser, à travailler.

22. Apprendre aux étudiants des compétences intellectuelles pour bien comprendre le monde et la vie en ses différentes dimensions : culturelles, politiques, économiques ; apprendre aux étudiants des compétences de

communication, de nouvelles technologies d'information, de travail en équipe, de gestion de personnes ; stimuler le pouvoir d'initiative, la créativité, la confiance en soi et l'autonomie d'apprentissage. Voilà en tout le programme de l'université compétitive et mondialisée que Bologne préconise et que dix ans avant M. Agnelli souhaitait.

23. Il faut insister sur le fait que Bologne ne veut pas la «jobinisation» (pardonnez-moi ce barbarisme franglais que je n'utilise que pour son expressivité) des diplômes universitaires comme certains de ses critiques l'accusent.

24. J'ai défendu dans ma recherche que la mentalité de «jobiniser» les diplômes universitaires dans notre continent européen est la responsable majeure de la crise qui affecte la demande et l'étude des sciences humaines et sociales. Or, la dévaluation des humanités conduit inévitablement à l'illitéracie, c'est-à-dire à la passivité culturelle. À l'incapacité de penser correctement.

25. Cela dit, on comprendra bien qu'il n'est pas possible de construire la société d'information sans la participation effective des sciences humaines et sociales, car la société de l'information n'est pas une affaire exclusivement technique et technologique ; elle est aussi une affaire culturelle et politique. Et, en plus, une affaire éthique.

26. L'éthique qu'on doit toujours cultiver dans les approches et les méthodes d'internationaliser et de mondialiser l'université sans perte de qualité académique et scientifique dans les affaires de cette entreprise du savoir. L'assurance de cette qualité doit être pour nous un impératif éthique mais écoutant à la fois le conseil de Dominic Orr : «l'excès d'assurance qualité

surchargera le système avec un nouveau type de bureaucratie», ce qui l'empêchera de fonctionner comme il faut.

27. Citant Ortega y Gasset, Robert Maynard Hutchins, a présenté un argument convaincant, sur les dangers de «tuer» les sciences humaines: [Certains supposent] nous pouvons laisser toute activité intellectuelle, ainsi que toute responsabilité politique, à quelqu'un d'autre et de vivre nos vies en tant que bénéficiaires végétales de la vertu morale et intellectuelle des autres hommes. Le problème avec cette hypothèse est que, alors qu'il était autrefois possible et même obligatoire, pour la majeure partie de l'humanité, une telle indulgence maintenant, de la part de quiconque, met en danger toute la communauté. Il est maintenant nécessaire pour tout le monde pour essayer de vivre, comme Ortega dit «à la hauteur de son temps." L'entreprise démocratique est mise en péril si l'un de nous dit: «Je n'ai pas d'essayer de penser par moi-même, ou faire le maximum de moi-même, ou devenir un citoyen de la république mondiale de l'apprentissage. «La mort de la démocratie n'est pas susceptible d'être un assassinat d'une embuscade. Ce sera une lente extinction de l'apathie, l'indifférence et la sous-alimentation.

28. Bagnall voit la virtualisation et l'internationalisation de l'offre universitaire aussi fortement contre-éthiques de leur impact commun puisque ils ont tout à apporter une contribution majeure à la mondialisation culturelle par la réduction des différences culturelles, voire l'homogénéisation globale de toutes les croyances.

29. J'espère avoir démontré que ce n'est pas tout à fait. L'éthique doit être la pierre angulaire des approches et des méthodes à l'internationalisation et la mondialisation de l'université, sans compromettre la qualité scientifique

et académique. Les discussions sont souvent axées sur ce que les développements technologiques vont faire pour l'enseignement supérieur plutôt que sur la façon dont les EES pourrait choisir d'utiliser la technologie pour faire progresser leurs missions de manière inimaginable auparavant. En examinant le rôle des technologies de l'information dans l'enseignement supérieur, il est nécessaire de procéder en deux étapes: d'abord la déprogrammation millénarisme qui façonne notre façon de penser sur la technologie et des institutions, et d'examiner ensuite les valeurs qui peuvent et doivent guider nos établissements d'enseignement. (Philip E. Agre, 1999)

30. Je suis bien conscient que la discussion et des études sur l'internationalisation et la mondialisation de l'enseignement supérieur, mais un vaste champ pour les consultants et experts, a encore un long chemin à parcourir. Mon étude est une humble contribution à la réflexion et le débat sur un sujet d'une importance cruciale pour l'Europe en transition d'être "la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde" selon les désirs politiques qui sont, pour l'instant, juste un rêve, une utopie "administrative" des pays membres de l'Union européenne. Pourtant, il reste à voir si l'enseignement universitaire européen va se lever pour ses valeurs ou si elle se soumettre aux exigences d'assumer son rôle éventuel comme prestataire de services.

31. Readings semble reconnaître une situation similaire, surtout quand il cherche à décrire ce que pourrait être une université qui ne seraient pas non plus que de la Culture ou celui de l'excellence, mais plutôt ce qu'il appelle une communauté de *dissensus*. L'université ne va pas sauver le monde en rendant le monde plus vrai, ni va le monde pour sauver

l'université en la rendant plus réelle. Dire que nous ne pouvons pas racheter ou reconstruire meurent Université n'est pas de plaider en faveur d'impuissance: il est d'insister pour que les universitaires doivent travailler sans alibis, qui est ce que les meilleurs d'entre eux ont tendance à le faire.

'Il y faut alors non seulement un principe de résistance, mais une force de résistance – et de dissidence.'

Jacques Derrida

Bibliographie

AIGNER, J. Nelson, P. & Stimpfl, J. (1992). *Internationalizing the university: Making it work*. ERIC document No. ED 342316

ALTBACH Philip G. "Knowledge and Education as International Commodities: The Collapse of the Common Good". *International Higher Education* [en ligne]. Number 28, summer 2002. Format html. available at: http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News28/text001.htm

APPADURAI Arjun. "Disjuncture and difference in the global cultural economy". In M. Featherstone (ed.) *Global culture: Nationalism, globalization and modernity*. London: Sage. 1990

APPADURAI Arjun. *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, Minn.: University of Minnesota Press. 1996

ASHCROFT, B. *Postcolonial transformations*. London & New York: Routledge. 2001

ASHCROFT, B., Griffiths, G., and Tiffen H. *Key Concepts in Post-Colonial Studies*. London: Routledge. 1998

BACHE, Ian P. "The Europeanization of Higher Education: Markets, Politics or Learning?", *Journal of Common Market Studies*, Vol. 44, No. 2, pp. 231-248, June 2006

BACSICH P. 'Virtual Universities-Part 1', Issue 10 *Learning in a Global Information Society*, 2 September 1996

BAGNALL, Richard, "The contingent university: an ethical critique". *Educational Philosophy & Theory*, 34(1):77-90, February 2002.

BARON, Britta. "The politics of academic mobility in Western Europe". *Higher Education Policy*. Vol.6, n°3, 50-54, 1993

BAUMAN, Z. *Globalization: The human consequences*. New York: Columbia University Press. 1998

BHABHA H. *The location of culture*. London: Routledge. 1994

BECK, Kumari. *Questioning the emperor's new clothes: Towards ethical practices in internationalization*, available at <http://international.yorku.ca/global/conference/canada/papers/Kumari-Beck.pdf>

BENSON, Lee. HARKAVY, Ira, "Saving the Soul of the University: What is to be Done?" in Kevin Robins; Frank Webster *The Virtual University? – Knowledge, Markets, and Management*, OUP, 2003,

BOMBONGAN JR, Dominador, "Revisiting Newman's Idea of A University for Our Times", *PHILIPPINIANA SACRA*, Vol. XUII, No. 129 (September-December, 2008) 469-483

BUSH Tony. "Crisis or Crossroads? The Discipline of Educational Management in the Late 1990s". *Educational Management Administration & Leadership*, 1999, Vol. 27, No. 3, p.239-252

CADDICK, Samuel "Back to Bologna. The long road to European higher education reform." *EMBO Reports* 9.1.18-21. 2008

CAMBRIDGE J. "Global product branding and international education". *Journal of Research in International Education*, 1 (2), 227 – 243. 2002

CASTLE G. (ed.). *Postcolonial discourses : an anthology*. Oxford & Malden, MA: Blackwell Publishers. 2001

CASTELLS Manuel. *The Rise of the Network Society*, 2e éd. Volume I of The Information Age: Economy, Society and Culture. Oxford. Blackwell Publishing. 2000

COBB, Jr. John B. *Sinclair Thompson Lectures*, Chiangmai, Thailand, June 26-28, 2002, available at <http://www.religion-online.org/showarticle.asp?title=2223>

CORBETT Anne. *Universities and the Europe of Knowledge: Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955-2005*. Basingstoke, Palgrave Macmillan. 2005

CORBETT Anne. *Higher Education as a Form of European Integration: How Novel is the Bologna Process?* [en ligne] Working Paper No. 15, December 2006. ARENA Center for European Studies. University of Oslo. Format PDF. available at: http://www.arena.uio.no/publications/working-papers2006/papers/wp06_15.pdf

CROCKER, J., BURNETT, D. *The University of Halle through the centuries*, available at <http://mp.bmj.com/cgi/reprint/54/1/36-a.pdf>

CURRIE, J. NEWSON J. (Eds.), *Universities and globalization*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

DHANARAJAN Gajaraj *On-Line Learning - A Social Good or Another Social Divide?* International Conference on Learning and Teaching On-Line South, China Normal University, Guangzhou, China, Keynote Address, 10 January 2001, available at <http://www.col.org/resources/speeches/2001presentations/Pages/2001-01-10.aspx>

DE WIT H. *Strategies for internationalization of higher education: A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. Amsterdam: European Association for International Education. 1995

DE WIT H. Editorial. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 3-4. 2004

Nadine Rombert Trigo– « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud Toulon-Var – 2009

DE WIT Hans. "Changing Rationales for the Internationalization of Higher Education".[en ligne] *International Higher Education*, Spring 1999. available at:
http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News15/text1.html

DELEUZE, G. GUATTARI, F. *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Trans. Brian Massumi. London: Athlone Press. 1987

DRUCKER, Peter, *Post-capitalist Society*, HarperBusiness, 1993

Education for a Digital World: Advice, Guidelines and effective practice from around the globe, BCcampus and Commonwealth of Learning, 2008, available at
http://www.colfinder.org/materials/Education_for_a_Digital_World/Education_for_a_Digital_World_part1.pdf

EDWARDS, Richard & USHER, Robin. *Globalisation and Pedagogy: Space, Place, and Identity*. London, Routledge, 2000.

ENDERS Jürgen. "Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory". *Higher Education*. Volume 47, Number 3 / April, 2004. p.361-382

ENDERS Jürgen FULTON Oliver. . *Higher Education in a Globalising World International Trends and Mutual Observation: A Festschrift in Hounour of Ulrich Teichler*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers. 2002.p.4

ENDERS, Jurgen. DE WEERT, Egbert."Science, training and career: Changing modes of knowledge production and labour markets", *Higher Education Policy*. 2004. Vol. 17. p. 135-152.

ERTL, Hubert "European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point?" *Comparative Education* Vol. 42, No. 1, February 2006, pp. 5–27

FALLON, Daniel, *The German University*. Boulder: Colorado Assoc. University Press, 1980, p. 17

FARNHAM David in CHAN Wendy W.Y." International Cooperation in Higher Education: Theory and Practice". *Journal of Studies in International Education*, 2004, Vol. 8, No. 1, p.32-55. 1993

FEATHERSTONE, M. (Ed) *Global culture: Nationalism, globalization and modernity*. London.Sage Publications. 1990

FEATHERSTONE, M. *Undoing culture: Globalization, postmodernism and identity*. Sage Publications. 1995

FOUCAULT, M. Prison talk. In C. Gordon (Ed. and trans.) *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings* by Michel Foucault, 1972 – 1977. New York: Pantheon. 1980

FORD, Marcus Peter, *Beyond the Modern University: Toward a Constructive Postmodern University*, Greenwood Publishing Group, 2002, p.30

FRANKLIN, Benjamin, *Proposals Relating to the Education of Youth in Pensilvania*, Philadelphia, 1749, available at <http://www.archives.upenn.edu/primdocs/1749proposals.html>

FRIEDMAN, T, *The lexus and the olive tree: Understanding globalization*. New York: Anchor Books. 2000

GANDHI. L. *Postcolonial theory: A critical introduction*. New York: Columbia University Press. 1998

GIDDENS, Anthony. *The Consequences of Modernity*, Stanford University Press, Stanford, 1990

GILPIN, Robert. “The Nation State in the Global Economy” in David Held, Anthony G. McGrew. (Eds.) *The global transformations reader: an introduction to the globalization debate*. Blackwell, Cambridge 2000. p. 349-359

GORNITZKA, Åse, “Governmental policies and organisational change in higher education”, *Higher Education*, [Volume 38, Number 1 / July, 1999](#), p.5-31

GHOSH, R. “Globalization in the North American region: Towards renegotiation of cultural space”. *McGill Journal of Education*, 39, (1), 87 – 102. 2004

GOETZ, J. & LECOMPTE, M. *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego, California: Academic Press, Inc. 1984

Great Britain White Paper, *Realising our Potential*.1993

GUBA, E.. LINCOLN, Y. (2000). “Competing paradigms in qualitative research”. In Norman Denzin & Yvonna Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research*. 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

GÜRÜZ Kemal. *Higher education in the global Knowledge Economy*. 2003

GÜRÜZ Kemal. *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy*. Albany. State University of New York Press. 2008

HARMAN, Grant. "Internationalization of Australian Higher Education: A Critical Review of Literature and Research" in Peter Ninnnes and Meeri Hellstén (Eds.) *Internationalizing Higher Education Critical Explorations of Pedagogy and Policy*, Springer Netherlands, 2006, p. 119-140

HARRY, Keith (ed.) *Higher education through open and distance learning*, Volume 1 of World review of distance education and open learning, Routledge, 1999, p.32

HELD, D. MCGREW, GOLBLATT A. PERRATON J. *Global Transformations: Politics, economics and culture*. Stanford. Stanford University Press.1999

HELGØY, Ingrid. HOMME, Anne, "Policy Tools and Institutional Change: Comparing education policies in Norway, Sweden and England", *Journal of Public Policy* (2006), 26:2:141-165 Cambridge University Press

HENRY, M., LINGARD, B., RIZVI, F. TAYLOR, S. "Working with/against globalization in education". *Journal of Education Policy*, 14, (1), 85 – 97. 1999

HIEBERT, D. "Migration, education, and the knowledge economy" Presentation at the Research on Immigration and Integration in the Metropolis group focus day on international education, on October 14, 2004 in Vancouver. 2004

HUISMAN J. MAASSEN P. NEAVE G. (eds.) *Higher Education and the Nation State*. Oxford. Elsevier Pergamon for IAU.2000

IBANEZ, F. "From confession to dialogue". In S. de Castell & M. Bryson (eds.) *Radical interventions*. Albany, NY: SUNY . 1997

JOHNSON, Benjamin. KAVANAGH, Patrick. MATTSON, Kevin, eds. *Steal this university: the rise of the corporate university and the academic labor movement*, New York, Routledge, 2003

KANDIYOTI Deniz .discours à la League of World Universities, les 20 et 21 février 1997: New York

KELLNER, Douglas. *Globalization and the Postmodern Turn*, available at <http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/dk/GLOBPM.htm>

KILMINSTER, R. "Globalization as an emergent concept". In Allan Scott (Ed.), *The limits of globalization: Cases and arguments*. London & New York: Routledge- 1997

KOGAN, Maurice, TEICHLER, Ulrich, (eds.) "Key Challenges to the Academic Profession", UNESCO Forum on Higher Education Research and Knowledge, International Centre for Higher Education Research Kassel INCHER-Kassel, Paris and Kassel 2007, available at http://portal.unesco.org/education/en/files/54977/11970234265Key_Challenges_Academic_Profession_REV.pdf/Key_Challenges_Academic_Profession_REV.pdf

Nadine Rombert Trigo– « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud Toulon-Var – 2009

KOK, J A, *The Internationalization of Universities through the Management of their Intellectual Capital*, available at <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/961-6573-03-9/kok.pdf>

KORTEN, David. *When Corporations Rule the World*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco, 2001

KNIGHT, Jane. *Internationalization: Elements and checkpoints*. Ottawa: CBIE . 1994

KNIGHT, Jane. “New Rationales Driving Internationalization”. *International Higher Education*, n° 34, winter 2004, p.3-5, available at http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/ihe_pdf/ihe34.pdf

KNIGHT, Jane, *Internationalization at Canadian universities: The changing landscape*. Ottawa, Ontario: AUCC & Ryerson International. 1995

KNIGHT, Jane . “A shared vision? Stakeholders’ perspectives on the Internationalization of higher education in Canada”. *Journal of Studies in International Education*, 1(1), 27-44. 1997

KNIGHT, Jane , *A time of turbulence and transformation for internationalization*. Ottawa: CBIE . 1999

KNIGHT, Jane. *Progress and Promise: The 2000 AUCC report on internationalization at Canadian universities*. Ottawa, Ontario: AUCC . 2000

KNIGHT, Jane “Updating the definition of internationalization”. *International Higher Education*. 33, Fall 2003. Retrieved from http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News33/text001.htm

KNIGHT Jane.” Internationalisation remodeled: Definition, approaches, and rationales”, *Journal of Studies in Higher Education*. 2004. Vol. 8, n°1 p. 5-31.

KWEIK Marek “The academic workplace: Country report Poland” in Jurgen Enders and Egbert deWeert (eds.) *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*. Frankfurt. Herausgeber und Bestelladresse. 2004. p. 332

LATHER, P. “Research as praxis”. *Harvard Educational Review*, 53, 257 – 277. 1986

LATHER, P. “Validity as an incitement to discourse: Qualitative research and the crisis of legitimation.” In Virginia Richardson (Ed) *Handbook of research on teaching*. 241 – 250. Washington D.C.: AERA .2002

LEFF Gordon. "The Trivium and the Three Philosophies." *A History of the University in Europe*, Vol. I: Universities in the Middle Ages. Ed. Hilde de Ridder-Symoens. New York: Cambridge University Press, 1992. 307-336.

LEVIN, John S. "Two British Columbia University colleges and the process of economic globalization". *The Canadian Journal of Higher Education*. 33, (1). 2003

LEVIN, J. S. "Organizational Paradigm Shift and the University Colleges of British Columbia". *Higher Education*, Volume 46, Number 4 / December, 2003, p.447-467

LOCKE, William, TEICHLER, Ulrich (eds.) "The Changing Conditions for Academic Work and Careers in Select Countries" International Centre for Higher Education Research Kassel INCHER-Kassel, University of Kassel, 2007, available at http://www.uni-kassel.de/wz1/v_pub/wb/wb66.pdf

LÖFSTEDT J-I (ed.) "Virtualization of Higher Education in the Era of Globalization". *Issues and Trends*. Institute of International Education Stockholm University. November 2001

LOWRIE, J. Daly. *The Medieval University: 1200-1400*. NY: Sneed and Ward, 1961, p. 103

LUB, Anneke, *Europeanisation, internationalisation and globalisation in higher education*, available at <http://docs.glotta.ntua.gr/International/WTO/susulub.pdf>

LUIJTEN-LUB Anneke. VAN DER WENDE Marijk . HUISMAN Jeroen. "On Cooperation and Competition: A Comparative Analysis of National Policies for Internationalisation of Higher Education in Seven Western European Countries". *Journal of Studies in International Education*. 2005. Vol. 9, No. 2. p. 147-163

MALLEA, J. "The internationalization of higher education: Stakeholder views in North America". *Internationalization of higher education*. (OECD documents series) Paris: OECD . 1995

MARGINSON S. RHOADES G." Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic". *Higher Education*, 2002. 43, pp. 281-309.

MARGINSON, Simon. "After globalization: emerging politics of education". *Journal of Education Policy*, 14, (1), 19 – 31. 1999

MARGINSON. S. *Notes on globalization and higher education- With some reference to the case of Australia* [en ligne] March 2006. Format PDF. available at : <http://www.yorku.ca/yorkint/global/conference/canada/papers/Simon-Marginson.pdf>

MARGINSON S. SAWIR E. "Interrogating global flows in higher education". *Globalization, Societies and Education*. 2005. Vol. 3, n°3. p. 281-310

MATHEWS, J. International education and internationalization are not the same as globalization: Emerging issues for secondary schools”. *Journal of Studies in International Education*, 6, (4), 369 – 390.2002

MASKELL Duke. ROBINSON Ian. *The New Idea of a University*. Imprint Academic. Thorverton. 2001

MCBURNIE Grant. ZIGURAS Christopher. “The regulation of transnational higher education in Southeast Asia: Case studies of Hong Kong, Malaysia and Australia”. *Higher Education*. Volume 42, Number 1 / July, 2001. p.85-105

MCMURTRY, J. *Unequal freedoms: The global market as an ethical system*. Toronto, Ontario: Garamond Press. 1998

MULLER Johan. CLOETE N. BADAT S. (eds) *Challenges of Globalization. South African debates with Manuel Castells*. Cape Town. Maskew Miller Longman. 2001. p.206-223

NAIDOO R. “Fields and institutional strategy: Bourdieu on the relationship between higher education, inequality and society”. *British Journal of Sociology of Education*. 2004. Vol. 25, n°4. p. 446-472.

NEAVE Guy. *Education and the EEC*. Trentham Books. 1984

NEGROPONTE Nicholas. *Being Digital*. Vintage Books. 1995

NEWMAN, John Henry (1801-1890), *The Idea of a University Defined and Illustrated: In Nine Discourses Delivered to the Catholics of Dublin*, e-text n° 24526, available at <http://www.gutenberg.org/etext/24526>

NEWMAN, John Henry, *The Idea of a University: What is a University?*, Essays: English and American. The Harvard Classics Vol. 28. 1909–14., available at <http://bartleby.com/28/>

NOKKALA, Terhi, KNOWLEDGE SOCIETY DISCOURSE IN INTERNATIONALISATION OF HIGHER EDUCATION. CASE STUDY IN GOVERNMENTALITY, available at <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec12/reec1206.pdf>

OECD. *Internationalization of higher education*. Centre for Educational Research and Innovation. Paris: Organization for Economic Cooperation & Development. 1995

OGUIBE, Olu. *Forsaken Geographies: Cyberspace and the New World 'Other'*, 1996, available at <http://internet.eserver.org/oguibe/>

OTTEN, M. “Intercultural learning and diversity in higher education”. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 12 – 26. 2003

PALAYRET Jean-Marie. SCHREURS. *A University for Europe: prehistory of the European University Institute in Florence (1948-1976)*. Presidency of the Council of Ministers, Department of Information and Publishing. 1996

PORTER, Michael E., "On competition", *The Harvard business review book series*, Harvard Business Press, 1998

PRASAD , A. "The gaze of the other: Postcolonial theory and organizational analysis". In A. Prasad (ed.) *Postcolonial theory and organizational analysis: A critical engagement*. New York & Hampshire, England: Palgrave MacMillan.2003

RAJASINGHAM Lalita. *The Virtual University: From Turf to Surf-Same Journey Different Routes*. [en ligne]. 2005. Format html. available at:
<http://www.eurodl.org/materials/contrib/2005/Rajasingham.htm>

READINGS Bill. *The University in Ruins*. Cambridge, MA, and London. Harvard University Press.1996

RICOEUR, Paul . *Oneself as Another*. Chicago, The University of Chicago Press, 1992, p. 171-173

RIZVI, F. LINGARD,B. "Globalization and education: Complexities and Contingencies". *Educational Theory*, 50 (4), 419 -426. 2000

ROBERTSON, Roland. *Globalization: Social Theory and Global Culture*, Sage Publications, London, 1992

RÖHRS Hermann. "The Classical idea of the University- Its Origin and Significance as Conceived by Humboldt." *Tradition and Reform of the University under an International Perspective*. Ed. Hermann Röhrs. New York: Berlag Peter Lang, 1987. 13-27.

ROTHBLATT Sheldon. "The Writing of University History at the End of Another Century." *Oxford Review of Education*, Vol. 23, No.2, "Writing University History." (Jun. 1997), pp. 151-167

ROTHBLATT S. WITTROCK B. eds. *The European and American University since 1800: Historical and Sociological Essays*. Cambridge. Cambridge University Press. 1992. p.305

RÜEGG Walter (ed.). *A History of University in Europe*. Volume III. Cambridge. Cambridge University Press. 2004

RUTHERFORD, J. Interview with Homi Bhabha. In J. Rutherford (ed) *Identity: Community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart. 1990

SADLACK, J. "Globalization and concurrent challenges for higher education". In P. Scott (ed). *The globalization of higher education*. United Kingdom: The Society for Research into Higher Education & Open University Press. 1998

SACHS, Wolfgang (Ed.) *The Development dictionary: a guide to knowledge as power*, New York, Zed Books, 1992

SAURUGGER Sabine. *Les Groupes d'Intérêts entre Démocratie Associative et Mécanisme de Contrôle* [en ligne] Dossier n° 10 2003/2. available at : <http://www.cairn.info/revue-raisons-politiques-2003-2-page-151.htm>

SCHEH, S. HAGIGIS, J. *Culture and development: A critical introduction*. Oxford & Massachusetts. 2000

SCHULTHEIS Franz (ed.) *Le cauchemar de Humboldt et les réformes de l'enseignement supérieur européen*. Paris. Raisons d'Agir. 2008

SCOTT, A. "Globalization: Social process or political rhetoric?" In Allan Scott (Ed.), *The limits of globalization: Cases and arguments*. London & New York: Routledge. 1997

SCOTT, P."Massification, internationalization and globalization". In P. Scott (Ed). *The globalization of higher education*. United Kingdom: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.1998

SCOTT Peter.ed. *The Globalization of Higher Education*. Buckingham. The Society for Research into Higher Education and Open University Press. 1998. p.109

SIDHU, R. "Educational brokers in global education markets". *Journal of Studies in International Education*, 6,(1),16 - 43. 2002

SPYBEY, T. *Globalization and world society*. Cambridge: Polity Press 1996

SCHARPF, Fritz W. "Interdependence and Democratic Legitimation", MPIfG Working Paper 98/2, September 1998 available at <http://www.mpi-fg-koeln.mpg.de/pu/workpap/wp98-2/wp98-2.html>

SCOTT, John C. "The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations", *Journal of Higher Education*; Jan/Feb2006, Vol. 77 Issue 1, p1-39

SEFA DEI, George J. KEMPF, Arlo (Eds.) *Anti-Colonialism and Education: The Politics of Resistance*, 2006, available at <http://www.sensepublishers.com/catalog/files/90-77874-18-6.pdf>

SENGE, Peter M., *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*, Doubleday/Currency, 2006, p.12

SMITH, Page, *Killing the Spirit: Higher Education in America*, NY: Viking Press, 1990, p. 33.

SPERLING, John G. TUCKER, Robert. *For Profit Higher Education: Developing a World-Class Workforce*. New Brunswick: Transaction Publishers, 1997, p. 93

TE HENNEPE, S.” Respectful research: That is what my people say, you learn it from the story”. In S. de Castell & M. Bryson (eds.) *Radical interventions*. Albany, NY: SUNY . 1997

TEICHLER U. “The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education”. *Higher Education*. 2004.Vol. 48, n° 1. p.5-26.

THOMPSON, J. “International education: Towards a shared understanding”. Editorial. *Journal of Research in International Education*, 1(1), 5 – 8. 2002

THOMASUS Christian, *The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community, 1890-1933*, by Fritz K. Ringer. Cambridge: Harvard University Press, 1969, p. 17

TIFFIN, John, RAJASUNGHAM Lalita, *In search of the virtual class*, Routledge, New York, 1995

TOMUSK, Voldemar 'Three bolognas and a pizza pie: notes on the institutionalization of the European higher education system', *International Studies in Sociology of Education*,14:1,75 — 96. 2004

TOMUSK, Voldemar. “The end of Europe and the last intellectual” in Voldemar Tomusk (ed.) *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery*. Vol. 12 Higher Education Dynamics, Springer, 2007,

TROW Martin. “The University at the End of the Twentieth Century and Trends Toward Continued Development.” *Tradition and Reform of the University under an International Perspective*. Ed. Hermann Röhrs. New York: Berlag Peter Lang, 1987. 323-337.

TSOLIDIS, G. “How do we teach and learn in times when the notion of ‘global citizenship’ sounds like a cliché?” *Journal of Research in International Education*, 1(2), 213 – 226. 2002

VAN DER WENDE, Marijk “The international dimension in national higher education policies: What has changed in Europe in the last five years?” *European Journal of Education*, 36 (4). 2001. p. 431-441

WACHTER, B. “An introduction: Internationalization at home in context”. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 5 – 11. 2003

WATERS, M. *Globalization*. London & New York: Routledge. 1995

Nadine Rombert Trigo– « Utopie et dystopie dans l'internationalisation de l'enseignement européen » - Université du Sud Toulon-Var – 2009

WELCH Anthony.” Going global? Internationalizing Australian universities in a time of global crisis”, *Comparative Education Review*, 2002. Vol. 46 n°4. p. 433-471

WILLINSKY, John. Learning to Divide the World: Education at Empire’s End, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1998

WOOLF, M. Harmony and dissonance in international education: The limits of globalization. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5 – 15. 2002

WORTHAM Simon Morgan. Counter-Institutions. Jacques Derrida and the Question of the University. Fordham University Press. New York. 2006

WENDE, Marijk van der , “Bologna Is Not the Only City That Matters in European Higher Education Policy”, *International Higher Education*, Summer 2003, available at http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News32/text009.htm

WIT, Hans de, Rationales for Internationalisation of Higher Education, available at <http://www.ipv.pt/millennium/wit11.htm>

World Bank: “Distance Education: Growth and Diversity” <http://www.imf.org/external/Pubs/FT/fandd/1998/03/pdf/potashni.pdf>

YOUNG.R. (2001). Postcolonialism: an historical introduction. Oxford, UK: Blackwell. 2001

Treaty establishing the European Economic Community and connected documents. Luxembourg: Publishing Services of the European Communities, [s.d.], pp. 5-183.[en ligne] available at: http://www.ena.lu/treaty_establishing_european_economic_community_rome_25_march_1957-2-24759

TOWARDS THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001[en ligne] available at: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf

“Realising the European Higher Education Area” Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003[en ligne] available at: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf

The European Higher Education Area -Achieving the Goals.Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education,Bergen, 19-20 May 2005 [en ligne] available at:

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf

London Communiqué - Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. 18 May 2007 en [ligne] available

at: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf

2005 IAU Global Survey Report Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges

“The extent and impact of higher education governance reform across Europe” Final report to the Teaching and Organization of Studies in the Virtual and Classical University: Conflict and /or Mutual Reinforcement [en ligne] available at: http://www.cepes.ro/hed/meetings/Porto_Rico/Porto_Rico_report.pdf

Directorate-General for Education and Culture of the European Commission, Contract: 2006 – 1407 / 001 – 001 S02-81AWB, available at http://ec.europa.eu/education/pdf/doc236_en.pdf

Higher Education Governance in Europe Policies, structures, funding and academic staff, Eurydice The information network on education in Europe, 2008, available at http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/091EN.pdf

Higher Education Institutions' Responses to Europeanisation, Internationalisation and Globalisation, New Perspectives for Learning - Briefing Paper 60 available at <http://www.pjb.co.uk/npl/bp60.htm>

http://www.acm.org/ubiquity/views/pf/v8i18_peter.pdf

<http://www.oecd.org/dataoecd/22/55/35585126.pdf>

Internationalization and Inclusive Pedagogy: Listening to International Students. Available at <http://www.educ.sfu.ca/news/documents/CIESC-2005.pdf>